

Tante eller pedagog?

En kvantitativ studie av førskolelæreryrket

Helene Friis



Masteroppgave ved
Institutt for pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelig fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2013

Tante eller pedagog?

En kvantitativ studie av førskolelæreryrket.

© Helene Friis

Høst 2013

”Tante eller pedagog?”

Helene Friis

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: CopyCat, Oslo: Forskningsparken.

TITTEL: ”Tante eller pedagog?” En kvantitativ studie av førskolelæreryrket.	
AV: Helene Friis	
EKSAMEN: Masteroppgave i pedagogikk Studieretning allmenn pedagogikk	SEMESTER: Høst 2013
STIKKORD: Barnehage Profesjonsutdanning Arbeidsdeling Sosial posisjon	

Sammendrag

Problemområde

Innholdet og aktivitetene i barnehagen har det siste tiåret blitt pålagt tydeligere krav. Barnehagen har blitt et betydelig bidrag til den norske velferdsstaten, og er forventet å tilby omsorg, opplevelse og lek (Haug & Steinnes 2013). Som en konsekvens er det sterke politiske forventninger om at barnehagen bør assosieres med profesjonell og pedagogisk kvalitet for å kunne forsikre at barna får optimale lærings- og utviklingsmuligheter. Kun 32 prosent av de barnehageansatte har formell utdanning som førskolelærere (Haug & Steinnes 2013). Den resterende majoritet med assistenter er ufaglærte. Bakgrunn for valg av tema er den betydelige økningen og praktiseringen av dispensasjoner fra utdanningskravet på grunn av mangelen på nok førskolelærere, og den tilsynelatende flate strukturen. Barnehagen ser ut til å ha en kultur der erfaringsbasert kunnskap har like stor legitimitet som abstrakt kunnskap og utdanning (Løkken 1992, Smeby 2011, Børhaug & Løstberg 2010, Steinnes 2013, Nørregård-Nielsen 2006, Steinnes & Haug 2013). Etter et politisk initiativ til full barnehagedekning, er oppmerksomheten nå rettet mot de ansattes kompetanse som avgjørende faktor for å sikre kvalitet. For å forbedre barnehagekvaliteten har Øie-utvalget (NOU 2012) foreslått å øke antallet med utdanning i barnehagene. Studien fokuserer på betydningen av profesjonsutdanning i barnehagen, og undersøker arbeidsdelingen mellom assistenter og pedagogiske ledere. Forskningsspørsmålene er rettet mot rekrutteringen til yrket og førskolelæreryrkets sosiale posisjon. Formålet med oppgaven er å få innsikt i betydningen av profesjonsutdanning i barnehagen, arbeidsdelingen mellom assistenter og førskolelærere, og hvem det er som rekrutteres til yrket. Med utgangspunkt i dette er følgende problemstilling formulert: *Har profesjonsutdanning noe betydning for arbeidsdeling mellom assistenter og pedagogiske ledere i barnehagen?*

Teoretisk grunnlag

For å undersøke profesjonalisering av førskolelæreryrket og arbeidsdeling i barnehagen, baserer studien seg på den grunnleggende antakelsen i klassisk profesjonsteori om at en profesjon har et abstrakt kunnskapsgrunnlag som gir kontroll over spesifikke oppgaver, samtidig som denne kunnskapen skiller dem fra ufaglærte og andre profesjonelle (Abbott 1988, Torgersen 1972). At førskolelæreren sin profesjonelle kunnskap ligger tilsynelatende tett opp til allmennkunnskap om barn (Steinnes 2013), og at barnehagens omsorgstradisjon har klare likheter med den tradisjonelle kvinnerollen kan påvirke yrkets profesjonelle status

(Smeby 2011). Hensikten er å drøfte i hvilken grad det foregår en profesjonalisering av førskolelæreryrket. Oppgaven ser også på tidligere forskning som undersøker forholdet mellom faglærte og ufaglærte i barnehagen basert på MAFAL- datagrunnlaget (Steinnes 2010, Steinnes 2013, Haug & Steinnes 2013, Smeby 2011, Løvgren 2012, Løvgren 2013). Oppgaven ser på Øie-utvalgets gjennomgang av barnehageloven med forskrifter "Til barnas beste" (NOU 2012), en utredning som ser på om styringsverktøyet er godt nok tilpasset dagens og fremtidens barnehagesektor, for å belyse de barnehageansattes rammevilkår. På bakgrunn av dette ble det hensiktsmessig å se på *1. Hvem er det som rekrutteres til førskolelæreryrket? 2. Hvordan påvirker arbeidsdelingen førskolelæreryrkets profesjonelle status? 3. Hva er sammenhengen mellom rekruttering og manglende utvikling mot profesjonell status?*

Metode

Det ble foretatt en empirisk-kvantitativ analyse av foreliggende datamateriale, fra en spørreundersøkelse som tok for seg hvordan førskolelærere mestrer og forstår sitt yrke, fra forskningsprosjektet "Meistring av førskulelærerrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspreg" (MAFAL). Spørreskjemaet hadde høy grad av standardisering av spørsmål med forhåndsbestemte avkrysningsalternativer. Datamaterialet ble behandlet i Statistical Package for Social Science (SPSS). For å gjøre arbeidsdeling om til målbare variabler, har jeg gjennom faktoranalyse kommet frem til tre indekser i datamaterialet som måler dette, ut fra 13 spørsmål fra datasettet som går direkte på arbeidsoppgaver i barnehagen. Regresjonsanalyse anvendes for å se på sammenhengen mellom stilling i barnehagen og arbeidsdelingen. Det ble besluttet å bruke regresjonsanalyse for å få et bilde av de mer komplekse sammenhenger mellom kontekstuelle og strukturelle variabler.

Resultater

I denne oppgaven er det blitt sett nærmere på profesjonalisering av førskolelæreryrket og profesjonsutdanningens betydning for arbeidsdelingen i barnehagen. Funn i studien viser at det er en forskjell i arbeidsdelingen. Pedagogisk leder utfører oftere lederoppgaver enn assistenter. Ved utførelse av praktiske oppgaver viser imidlertid funnene at stilling ikke har noen effekt, pedagogisk leder og assistenter er like involvert i disse oppgavene. Studien har vist at begge utfører omsorgsoppgaver som bleieskift og hjelp til av- og påkledning i like stor grad. Studien viser at disse oppgavene fordeles etter etablerte idealer og organiseringstradisjoner som jobbrotasjon og vektlegging av en likhetsnorm, fremfor formell

kompetanse og utdanning. Barnehagens åpningstider og bemanning er også fremhevet som rammefaktorer som bidrar til en begrenset arbeidsdeling. Samlet sett viser funnene at det er en begrenset arbeidsdeling i barnehagen mellom pedagogisk leder og assistenter.

Profesjonsutdanning har betydning for arbeidsdelingen når det kommer til lederoppgaver som er tillagt pedagogisk leders stilling. Arbeidsdeling med utgangspunkt i stilling tolkes som et resultat av organisatorisk profesjonalisme og profesjonalisering ovenfra, og anerkjenner ikke først og fremst pedagogisk leders kompetanse. Resultatene kan være en indikasjon på at begrenset arbeidsdeling er en organisatorisk nødvendighet, med hensyn til mengden av praktiske oppgaver og bemanning.

Videre viser studien at det har skjedd en endret rekruttering til yrket, fra kvinner med høyere sosiale lag til kvinner fra lavere sosiale lag (Gulbrandsen 2005). Gangen mot profesjonalisering er nært knyttet til sosial oppdrift (Torgersen 1972), men her har det gått i motsatt retning. Manglende rekruttering, dispensering fra utdanningskrav og full barnehageutbygging er faktorer som påvirker rekruttering og status.

Innføring av kravet om grunnbemanning i barnehagen på én voksen per tre småbarnsplasser og én voksen per seks storbarnsplasser innen 2020, samt innsats for økt rekruttering og økt pedagogtetthet (St. Mld. 24 2012-2013), kan på lengre sikt bidra til profesjonalisering av yrket og en større betydning av profesjonsutdanning i barnehagen. Krav til pedagogisk bemanning er begrunnet i en forståelse om at den viktigste kvalitetsfaktoren i barnehagen er personalets kompetanse (NOU 2012).

Så stod jeg der da, med min treårige høyskoleutdannelse og mastergrad fra universitetet i pedagogikk, og feiet gulvet og tømte søplebøtta for bleier, i mens jeg fortalte faren til Ola med stresskoffert og dress hvor mange brødsativer Ola hadde spist i dag og hvor mange ganger han hadde vært på do.

Tonje,

pedagogisk leder.

Forord

Master. Jeg forestilte meg to år alene på bakerste rad i en kald forelesningssal på Blindern. Skumle professorer og ingen anledning til å bli kjent med noen. Så feil kan man ta. Takk til mine fantastiske nye venner, som har gjort Helga Eng til et sted jeg har gledet meg til å dra til. Takk for fine samtaler om alt og ingenting, støtte, forståelse, dårlig kaffe, refleksjon, latter og nye vennskap. En særlig takk til Ebba, Ina og Marie for vår lille gjeng nå på slutten av arbeidet. Smakløse middager og lange dager har vært lettere sammen med dere. Nå skjønner jeg endelig betydningen bak "UiO, IOU".

Jeg vil takke Høgskulen i Volda og Peder Haug for tilgangen til datamaterialet, fra barnehageprosjektet *Meistring av førskulelærarrolla i et arbeidsdelt med lekmannspreg* (MAFAL). Det har gjort meg i stand til å forske på det jeg ønsket, og muligheten til å behandle et datamateriale av en slik størrelse som det ellers ikke hadde vært mulig å samle inn på egen hånd.

Takk til ledere og medstudenter i forskningsgruppen Samfunnsrettet Pedagogikk. Det har vært forfriskende og interessant med diskusjoner og nye perspektiver på barnehagen. Og tusen takk Christian Beck, for at din dør alltid har vært åpen for en frustrert student med laptopen under armen.

En stor takk går til min veileder, Lars Gulbrandsen. Jeg er så glad for at du ville være min veileder! Ikke bare er du utrolig kunnskapsrik og engasjert, du har også vært en trygg og god veileder gjennom hele prosessen. Jeg setter stor pris på at du stilte opp for meg. Tusen takk!

Kjære Einar. Tusen takk for alt du har gjort for meg gjennom denne krevende perioden. Jeg er evig takknemlig, og kommer nå sterkere tilbake som kjæreste.

Helene Friis

Oslo, 2013

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	XII
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Presentasjon av tema	2
1.3 Tilnærming og problemstilling.....	6
1.3.1 Oppgavens avgrensning.....	7
1.3.2 Oppgavens struktur og innhold.....	8
2 Teoretisk rammeverk.....	9
2.1 Yrket i et profesjonsteoretisk perspektiv.....	9
2.1.1 Hva er en profesjon?.....	9
2.1.2 Dispensering fra utdanningskravet.....	11
2.2 Yrkets kunnskapsgrunnlag	13
2.2.1 Taus kunnskap	15
2.2.2 Semi-profesjon.....	16
2.3 Bemanning	17
2.3.1 Pedagognormen	18
2.4 Arbeidsdeling.....	20
2.4.1 Strukturelle faktorer	21
2.4.2 Likhetsnorm.....	23
2.5 Et historisk blikk på barnehagen og førskolelæreryrket	24
2.5.1 En endret rekruttering	26
2.5.2 Kjønnssdimensjonen	27
2.5.3 Endring av yrkestittel	29
2.6 Profesjonell status.....	30
2.6.1 Hva mener foreldrene om viktigheten av pedagogisk utdanning?	34
3 Presentasjon av data og metode	37
3.1 Forskerrollen og forforståelsen	37
3.2 Tilgang til data	38
3.3 Presentasjon av MAFAL-prosjektet.....	38
3.3.1 Utvalg.....	38
3.3.2 Utvalgte spørsmål fra undersøkelsen.....	39
3.4 Metodiske valg	41
3.4.1 Fordeler og ulemper for metodiske valg.....	41
3.5 Faktoranalyse.....	43
3.6 Regresjonsanalyse.....	43
3.7 Valg av variabler	44
3.7.1 Uavhengige variabler	45
3.7.2 Avhengige variabler	49
3.7.3 Additive indekser.....	50
3.8 Validitet.....	57
3.8.1 Reliabilitet.....	57
3.8.2 Metodiske betraktninger	61
4 Resultater.....	63
4.1 Regresjonsanalyse.....	64
4.1.1 Lederoppgaver.....	66
4.1.2 Praktiske oppgaver	67
4.1.3 Skifte bleier	68
4.1.4 Av- og påkledning.....	69

5	Drøfting og analyse	70
5.1	Lederoppgaver	71
5.2	Praktiske oppgaver	73
5.3	Skifte bleier	75
5.4	Av- og påkledning	77
5.5	Studiens forskningsspørsmål	78
5.5.1	Rekruttering	78
5.5.2	Profesjonell status	79
5.5.3	Sammenheng mellom rekruttering og manglende utvikling mot profesjonell status	81
6	Avslutning	82
6.1	Har profesjonsutdanning noe betydning for fordeling av arbeidsoppgaver mellom assistenter og pedagogiske ledere i barnehagen?	82
6.1.1	Hvordan påvirker arbeidsdelingen førskolelærerens profesjonelle status?	85
6.1.2	Hvem er det som rekrutteres til yrket?	87
6.1.3	Hva er sammenhengen mellom rekruttering og manglende utvikling mot profesjonell status?	87
6.1.4	Implikasjoner	88
6.1.5	Oppsummering	88
6.1.6	Veien videre	89
	Litteraturliste	91
	Vedlegg 1: Spørreskjema MAFAL styrer	99
	Vedlegg 2: Spørreskjema MAFAL pedagogiske ledere	101
	Vedlegg 3: Undersøkelse fra KANVAS	108
	Vedlegg 4: Torgersen, 1989. Tabeller opinionskrav til barnehagepersonalets utdanningsnivå	114
	Vedlegg 5: Alternativ regresjonsanalyse der 99 er fjernet fra variabelen antall ansatte	116
	<i>Figur 1: Status Kanvas</i>	33
	<i>Figur 2: Viktighet Kanvas</i>	33
	<i>Figur 3: I hvilken grad er du involvert i følgende arbeidsoppgaver i jobben din?</i>	40
	<i>Figur 4: Hva er (var) din mors og fars høyeste utdanningsnivå?</i>	40
	<i>Tabell 1: Fordeling stilling</i>	39
	<i>Tabell 2: I hvilken grad er du involvert i følgende arbeidsoppgaver i jobben din? Se figur 350</i>	
	<i>Tabell 3: Rotert komponentmatrise med manglende verdier, fjernet listevise</i>	52
	<i>Tabell 4: Rotert komponentmatrise der manglende verdier er satt lik gjennomsnittet</i>	53
	<i>Tabell 5: Rotert komponentmatrise der manglende verdier er satt lik 1 (Aldri)</i>	54
	<i>Tabell 6: Rotert komponentmatrise uten "Lede femårsklubb" og "Lede formings-, musikk- og dramaaktiviteter"</i>	56
	<i>Tabell 7: Deskriptiv statistikk over de uavhengige variablene</i>	63
	<i>Tabell 8: Fordeling kjønn</i>	63
	<i>Tabell 9: Fordeling aldersgruppe</i>	64
	<i>Tabell 10: Deskriptiv statistikk over de avhengige variablene</i>	64

Tabell 11: <i>Bivariat korrelasjonsmatrise over de uavhengige variablene</i>	65
Tabell 12: <i>Durbin-Watson for de ulike modellene</i>	65
Tabell 13: <i>Regresjonsanalyse av Lederoppgaver</i>	66
Tabell 14: <i>Regresjonsanalyse av Praktiske oppgaver</i>	67
Tabell 15: <i>Regresjonsanalyse av Skifte bleier</i>	68
Tabell 16: <i>Regresjonsanalyse av- og påkledning</i>	69
Tabell 15: <i>Krysstabell over kjønn og praktiske oppgaver</i>	74
Tabell 16: <i>Krysstabell aldersgruppe mot skift bleier</i>	76
Tabell 17: <i>Krysstabell Aldergrupper mot Delta i av- og påkledning</i>	77

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Etter to år som barnehageassistent, fullført førskolelærerutdanning og to år i jobb som pedagogisk leder i barnehage, stod jeg igjen med mange spørsmål. Opplevelsen av å være mindretall som utdannet, i kombinasjon med en relativt flat struktur i arbeidsdelingen mellom faglærte og ufaglærte, utgjorde en viss frustrasjon. Vi gjorde jo stort sett de samme oppgavene. Det beryktede praksissjokket ble virkelighet.

Jeg ønsker se nærmere på yrket med utgangspunkt i et profesjonsteoretisk perspektiv, med fokus på arbeidsdelingen mellom assistenter og pedagogiske ledere i barnehagen. NOU-en ”Til barnas beste- Ny lovgivning for barnehagene” (NOU 2012) skapte ny debatt rundt betydningen av personalets kompetanse. Diskusjonen tydeliggjorde en splid i synet på nødvendigheten av utdanning hos personalet og tiltro til førskolelærerens kompetanse (ibid.). Gerd Sylvi Steinnes (2013) peker på at førskolelærerens posisjonen blir utfordret ved at yrkets kunnskapsgrunnlag kan være vanskelig å skille fra vanlig allmenn kunnskap om barn. Oppfatningen av barnehagen som læringsarena er i den senere tid styrket i den offentlige diskursen, noe som ble markert med flyttingen av sektoren fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2006 (ibid.).

For å illustrere arbeidsdelingen mellom de ansatte i barnehagen og praktiseringen av dispensering fra utdanningskravet, kan det være fruktbart med et moteksempel fra en arbeidsplass med klare profesjonsbaserte arbeidsinndelinger. La meg bruke et fly som eksempel. Der er det en kaptein og en styrmann. De er begge utdannet flygere og kan det samme, og kan ta over for hverandre om ikke den andre er om bord. De har monopol på den stillingen. Hvis ikke de to er om bord, men sin utdannelsen og kompetanse, så får ikke flyet lettet, selv om resten av kabinpersonalet er til stede. Det vil være utenkelig og nærmest grense til komisk å forestille seg en situasjon hvor flykapteinen utfører flykabinpersonalets oppgaver, som for eksempel å servere kaffe. Det samme gjelder forestillingen om at flyvertinnen skulle overta for flykapteinen. Det er en stor forskjell mellom deres kunnskapsgrunnlag, selv om begge to kan mye om flysikkerhet og selve flyet. At førskolelærer gjør samme praktiske oppgaver som assistenter, er verken uvanelig eller

utenkelig ut i fra organiseringen etter jobbrotasjon. Uten flykaptein, så kan ikke flyvertinnen overta styrmannsplassen. Uten førskolelærer til stede i barnehagen, så tar en assistent over ledelsen. Barnehagen stenger ikke av den grunn. Hvor streng en arbeidsdeling på en arbeidsplass er, er i følge professor i statsvitenskap Ulf Torgersen (1972) et uttrykk for hvor hvorvidt yrket er en profesjon. Et yrke må sies å være en profesjon når en langvarig, bestemt og formell utdanning erverves av personer som tar sikte på å oppnå bestemte yrker, som i følge normer ikke kan fylles av andre personer enn de med denne utdannelsen (ibid.). Denne spesialistkunnskapen gir rett til å utføre spesifikke oppgaver samtidig som denne kunnskapen skiller dem fra ufaglærte og andre profesjonelle. Profesjonalisering er dermed uløselig knyttet til *arbeidsdeling*. En vellykket profesjonalisering vil manifestere seg som en profesjon ved en streng arbeidsdeling i en organisasjon.

1.2 Presentasjon av tema

Barnehagen har blitt et betydelig bidrag til den norske velferdsstaten, og er forventet å tilby omsorg, opplevelse og lek (Haug & Steinnes 2013). Samtidig er barnehagen i ferd med å bli en formalisert læringsinstitusjon, med hovedmål som utvikling og læring i fokus (KD 2011). Det siste tiåret har kravene til aktivitetene blitt tydeligere, og barnehagen har fått utvidet sitt samfunnsmandat. Samtidig som barnehagen har fått økt ansvar for å fremme barns læring, øker kvalitetskravene til barnehagen som læringsinstitusjon (KD 2011).

Kunnskapsdepartementet har overtatt ansvaret for barnehagen. I 2012 fikk Utdanningsdirektoratet ansvaret for flere viktige oppgaver innenfor barnehagesektoren, med mål om å styrke arbeidet med kvalitetsheving i sektoren ytterligere, samt forsterke sammenhengen mellom barnehage og grunnsopplæring (Utdanningsspeilet 2013).

Barnehagen er med dette ansett som en del av utdanningsløpet (KD 2011).

Som en konsekvens er det sterke politiske forventninger om at barnehagen bør assosieres med profesjonell og pedagogisk kvalitet for å kunne forsikre at barna får optimale lærings- og utviklingsmuligheter (Haug & Steinnes 2013). Kun 32 prosent av de barnehageansatte har formell utdanning som førskolelærere. Den resterende majoritet med assistenter er ufaglærte. Etter et politisk initiativ til full barnehagedekning, er oppmerksomheten nå rettet mot de ansattes kompetanse som avgjørende faktor for å sikre kvalitet. For å forbedre barnehagekvaliteten har Øie-utvalget (NOU 2012) foreslått å øke antallet med utdanning i

barnehagene (ibid.). Norges hittil største forskningsprosjekt innen barnehagefeltet, kalt ”GoBaN” (Gode barnehager for barn i Norge) vil undersøke hvordan norske barnehager påvirker barnehagebarn, hva som karakteriserer en god barnehage og hvilke faktorer som påvirker barnas trivsel, måloppnåelse og utvikling (2013). Prosjektet vil følge 1600 barns liv i barnehagen og deres barnehager over fire år, fra barna er to år til de begynner på skolen, med en mulig forlengelse videre fremover i utdanningsforløpet (ibid.).

I 2012 gikk 286 147 barn i barnehage, og dekningsgraden for barn i alderen 1–5 år var på 90 prosent (Utdanningsspeilet 2013). Med tilnærmet full barnehagedekning diskuteres det på en ny hvilken rolle barnehagen skal spille (Børhaug m.fl. 2011). For å følge opp en barnehagehverdag med større vekt på læring og innhold etter rammeplanens krav, stilles det nye krav til førskolelærerens kompetanse og posisjon som pedagogisk leder.

Det har alltid vært mangel på førskolelærere (Gulbrandsen 2009), og den raske utbyggingen gjør at det har blitt vanskeligere å rekruttere nok ansatte med formell kompetanse (PRAKSISFOU 2012). Dermed ansettes ufaglærte i stillinger som pedagogisk leder med dispensasjon fra utdanningskravet. Antall dispensasjoner i dag ligger på nærmere 4000. Mangelen er geografisk bestemt, og peker seg ut som et regionalt problem spesielt i Oslo og Akershus med 48,4 prosent av alle dispensasjonene (Gulbrandsen & Eliassen 2012). Det har imidlertid de siste årene vært klare tegn både til at flere nyutdannede førskolelærere velger å jobbe i barnehage og at flukten fra barnehagene har stanset (ibid.). Det er 1000 flere barnehager som oppfyller pedagognormen i 2012 sammenlignet med 2009. Fremdeles mangler tre av fem barnehager tilstrekkelig pedagogiske bemanning (ibid.). Foreløpige tall fra SSBs registerstatistikk for 2012 viser at denne utviklingen av andelen ansatte med relevant utdanning har økt (Utdanningsspeilet 2013). Samtidig med dette har det vært en nedgang i antall dispensasjoner. Tall fra SSB registerstatistikk viser at andelen pedagogiske ledere på dispensasjon fra utdanningskravet sank fra 15,9 prosent i 2011 til 15,3 prosent i 2012 (Utdanningsspeilet 2013).

En inngang til å utforske profesjonaliseringen som har foregått av førskolelæreryrket, er å se på hvordan denne type sosialt arbeid ble dannet som yrke i Norge. Dette er et type arbeid som tidligere ble utført i hjemmene ulønnet av husmødre, og som vokste frem ut i fra et behov for barnepass ettersom det ble vanlig at kvinner også gikk ut i arbeid (Greve 1995, Korsvold 2005). Utviklingen av yrket kan utforskes ved å se på hvordan utdanningen ble til. Det er

alltid et samspill mellom en profesjon og dens samfunnsmessige omgivelser, og jeg anser det derfor også som nødvendig å rette søkelys på kjønn og klasse i den historiske perioden et yrke dannes og får sin form. Over tid har barnehagen utviklet seg fra å være et tilbud om tilsyn til å bli et mer pedagogisk tilbud (Korsvold 2005).

Forskningsprosjektet "Styringsutfordringer, organisasjon og ledelse i barnehagen" viser at arbeidet i barnehagene gjerne fordeles etter erfaringsbasert kunnskap, og ikke bare etter formell utdanning (PRAKSISFOU 2012). Dermed blir det vanskelig å etablere et skille mellom hva som er pedagogisk arbeid og hva som er typiske oppgaver for en ufaglært. Ny rammeplan med sterkere fokus på læring i barnehagen kan gjøre det enda vanskeligere å skille mellom utdannete og ufaglærte (ibid.). I norske barnehager er det en relativt høy prosent ufaglærte, og majoriteten er uten pedagogisk utdanning. Assistentgruppen representerer den største arbeidstakergruppen i barnehagen. Arbeidsfellesskapet består i de fleste tilfeller av en tredel utdannede førskolelærere og to tredeler ufaglærte assistenter (Steinnes 2010). Det lave utdanningsnivået blant de ansatte og tradisjonelle holdninger til barnehagens funksjon bidrar til det hun omtaler som et lekmannspreg i yrkesfeltet (ibid.). Samtidig med dette viser flere undersøkelser at den omsorgsorienterte pedagogikken og tradisjonelle barnehageverdier fortsatt står støtt i de norske barnehagene, fremfor den læringsorienterte og såkalt "skolske" retningen med den nye Rammeplan (Børhaug & Lotsberg 2010, PRAKSISFOU 2012, Gulbrandsen & Eliassen 2012).

Personalet har mange andre arbeidsoppgaver enn de som står nedskrevet i stillingsbeskrivelse og som er synlige for foreldre og andre, i tillegg til det direkte arbeidet med barna. Det er praktiske oppgaver slik som klargjøring og oppvask i forbindelse med måltider, klesvask av håndklær og smekker, holde orden i garderoben, bestilling og utpakking av varer og materiell. Ofte kan det være lite synlig hva førskolelærere gjør som er annerledes enn assistentene i det daglige arbeidet. Steinnes (2010) peker på at førskolelærere kommer fra en utdanning med vekt på teoretisk kunnskap og inn i et felt preget av det Bernstein beskriver som horisontal diskurs, altså der praktisk, dagligdags kunnskap dominerer (ibid.). Usikkerhet rundt profesjonens kunnskapsgrunnlag og at det er vanskelig å få øye på profesjonskunnskap utover den daglige omsorgen og tilsynet kan være med på å gi yrket lav status. En profesjon krever en spesiell kunnskap (Torgersen 1972). Uten det kan det ikke defineres som en profesjon (ibid.). Barnehageforsker Berit Bae (1996) skildrer sin opplevelse av å arbeide som pedagog i barnehage:

Et (annet) forhold som gjorde sterkt inntrykk på meg var at nesten all tiden og energien gikk med til å gjøre praktiske omsorgsoppgaver som for eksempel å kle av og på unger, tørke snørr, knytte sko, legge på plaster, tørke opp melk, sørge for at de fikk spist, vasket hender, gått på do. Trøste når de har slått seg(...). Til tross for mine gode intensjoner om å fokusere på kommunikasjonsprosesser og prøve å samle en del materiale om dette, gikk dag etter dag , uke etter uke, uten at jeg følte at jeg hadde tid (...) til overs til mer systematisk planlegging og refleksjon.

Flere studier peker på en svak arbeidsdeling mellom faglærte og ufaglærte i barnehagen (Løkken 1992, Nørregård-Nielsen 2006, Haug & Steinnes 2013, Løvgren 2012, Smeby 2011, Steinnes 2010, Olsen 2007). I et forsøk på å forklare den tilsynelatende svake arbeidsdelingen mellom faglærte og ufaglærte, pekes det på kombinasjoner av etablerte og dominerende organisasjonsstrukturer, førskolelæreres mangel på profesjonelle legitimitet og en likhetsnorm blant de ansatte (Aasen 2000, Løkken 1992, Gotvassli 2010, Nørregård-Nielsen 2006, Børhaug & Lotsberg 2010, Bae 1996). Haug & Steinnes (2013) hevder at dette kan komme av en kombinasjon av åpningstidene og lav bemanning, som automatisk tvinger frem en lik arbeidsdeling. Med disse forutsetningene er det nesten umulig at personalet skal ha særlig spesialiserte oppgaver (ibid.). Det daglige arbeidet i barnehagen organiseres etter prinsippet jobbrotasjon, som innebærer at alle uansett stilling gjør alt, uavhengig av formell utdanningskompetanse. Barnehagen ser ut til å ha en kultur der erfaringsbasert kunnskap og arbeidserfaring har like stor legitimitet som utdanning. Et av de klareste eksemplene på dette er at ufaglærte kan tre inn i førskolelærerstillinger uten det egentlige kravet om en treårig høyskoleutdanning med oppnådd bachelorgrad.

I barnehagen organiseres arbeidsdeling ut fra dagsrytme, vaktordninger og en vektlegging av oppgavenes likeverdige betydning (Børhaug m.fl. 2011). Dette springer ut av den sosialpedagogiske tenkningen der dagliglivets gjøremål og aktiviteter har stor betydning. Børhaug m.fl. (2011) hevder at det kan også ses som en strategi for å sikre oppslutning om planer og gjennomføring av arbeidet etter faglige normer i en situasjon der utdannede pedagoger er i mindretall. Erfaring og tradisjonelle måter å jobbe på kan utfordre faglig autoritet som grunnlag for innflytelse på virksomheten i slike situasjoner (ibid.).

På oppdrag fra Utdanningsforbundet har TNS Gallup gjennomført en spørreundersøkelse blant førskolelærere, der målet var å finne ut hvorfor mange slutter i jobben (Utdanningsforbundet 2012). I undersøkelsen kommer det klart fram at førskolelærerne mener de har en meningsfull jobb, som de gjerne skulle hatt mer anerkjennelse for. De som har valgt å slutte i jobben, peker ut en mangel de hevder er avgjørende for kvaliteten: Det er

ikke nok ansatte og det er ikke nok pedagoger. I stedet for å jobbe med faglige muligheter og utfordringer, må de ta kjøkkentjeneste og administrative oppgaver (ibid.). Om førskolelærerne bruker meste av tiden sin på rutineoppgaver, så må det bli lite tid til pedagogisk arbeid.

1.3 Tilnærming og problemstilling

Oppgavens overordnede problemstilling lyder:

- *Har profesjonsutdanning noe betydning for arbeidsdeling mellom assistenter og pedagogiske ledere i barnehagen?*

Mitt anliggende er altså å se nærmere på førskolelæreryrket som profesjon, og på arbeidsdelingen mellom faglærte og ufaglærte i barnehagen. Hovedproblemstillingen vil hovedsakelig bli belyst med empiri, i tillegg til teori og tidligere forskning om temaet.

For å gjøre *arbeidsdeling* om til målbare variabler, har jeg gjennom faktoranalyse kommet frem til tre indekser i datamaterialet som måler dette, ut fra 13 spørsmål fra datasettet som går direkte på arbeidsoppgaver. Regresjonsanalyse anvendes for å se på sammenhengen mellom stilling i barnehagen og arbeidsdelingen.

I teorikapitlet presenteres en profesjonsteoretisk ramme som danner bakgrunn og perspektiver som jeg legger til grunn for å drøfte problemstilling. For å svare på denne problemstillingen på mest mulig utfyllende måte, ser jeg på følgende forskningsspørsmål:

- 1) *Hvordan påvirker arbeidsdelingen førskolelæreryrkets profesjonelle status?*
- 2) *Hvem er det som rekrutteres til førskolelæreryrket?*
- 3) *Hva er sammenhengen mellom rekruttering og manglende utvikling mot profesjonell status?*

Begrepsavklaring

Oppgavens hovedproblemstilling er rettet mot førskolelærerutdanningen som sertifiserer til stilling som pedagogisk leder i barnehagen. Jeg bruker begrepet *profesjonsutdanning*, som kjennetegnes av at det leder frem til et spesifikt yrke (Torgersen 1972). Til forskjell fra universitetenes fagstudier er profesjonsutdanninger yrkesrettede utdanninger, som er avgrenset med utgangspunkt i relevans for den profesjonelle yrkesutøvelsen (ibid.). Med støtte i Abbott (1988) og Torgersen (1972) har jeg avklart *arbeidsdeling* (division of labor), til å gjelde fordeling av arbeidsoppgaver. Abbott (ibid.) hevder at den mest sentrale egenskapen ved en profesjon er kontroll over kunnskap og dens anvendelse. De teoretiske perspektivene jeg legger til grunn for å drøfte førskolelæreryrkets kunnskapsgrunnlag, vil presenteres i teorikapittelet (2).

I første forskningsspørsmål er interessen rettet mot profesjonaliseringen av yrket. For å kunne undersøke dette er *profesjonell status* operasjonalisert til å gjelde som betegnelse på endepunktet for en vellykket profesjonalisering. Profesjoner er yrker som har oppnådd en profesjonell status (Molander & Terum 2008). Hvor streng en arbeidsdeling på en arbeidsplass er, kan ses som et uttrykk for hvor hvorvidt yrket er en profesjon (Torgersen 1972). I det andre forskningsspørsmålet er blikket vendt mot rekrutteringen til førskolelæreryrket, med interesse for sosial bakgrunn og yrkets historie. I det siste forskningsspørsmålet ønsker jeg å se hva sammenhengen mellom rekrutteringen og manglende utvikling mot profesjonell status er.

Når jeg skriver om yrkesgruppen vil jeg bruke termen førskolelærer, og når jeg skriver om stillingen de har i barnehagen bruker jeg tittelen pedagogisk leder. Da jeg startet arbeidet med masteroppgaven var førskolelærer yrkets offisielle tittel, men det ble i 2012 vedtatt en tittelendring til barnehagelærer. Det kommer jeg tilbake til i kapittel 2.5.3.

1.3.1 Oppgavens avgrensning

På grunn av masteroppgavens omfang oppstår det begrensninger som det kan være fornuftig å belyse. Barnehagen som forskningsfelt er stort, og det er mange nivåer i barnehagens organisasjonsstruktur det kunne ha vært nyttig å ta med. Hovedsakelig kunne førskolelærernes opplevelse av mestring i sitt yrke vært med på å belyse problemstillingen, samt hvilke oppgaver de mener at egner seg best for henholdsvis førskolelærere og

assistenter. Det hadde også vært interessant å se nærmere på førskolelærerutdanningens studieinnhold. Men ved denne studien anses det som mest hensiktsmessig med et valg om å fokusere på arbeidsdelingen mellom faglærte og ufaglærte i barnehagen for å kunne gjøre en analyse av problemstillingen.

1.3.2 Oppgavens struktur og innhold

Etter første kapittels framstilling av bakgrunn for valg og presentasjon av tema, tilnærming og problemstilling for masteroppgaven, vil strukturen videre være delt opp i ulike kapitler som tar sikte på å presentere teoretisk rammeverk, forskningsmetode, analyse av data og drøfting på en oversiktlig måte.

I kapittel 2 blir denne studiens teoretiske rammeverk presentert. Først presenteres tidligere forskning på feltet, dernest de teoretiske perspektivene som vil være med på å belyse empirien og studiens overordnede problemstilling, med profesjonsteori som overordnet teori.

Kapittel 3 utgjør oppgavens data- og metodekapittel. Her vil jeg presentere datamaterialet. I dette kapitlet vil jeg også klargjøre for valg av statistiske analyseteknikker og hvordan analysen av studiens empiriske materiale er utført. Deretter presenteres gjennomføringsprosessen.

I kapittel 4 presenteres studiens resultater. Først ved deskriptiv statistikk av variablene, og så en presentasjon av resultatene fra regresjonsanalyse av studiens avhengige variabler.

I kapittel 5 blir studiens empiriske funn analysert og drøftet. Den profesjonsteoretiske orienteringen tas også i betraktning og relateres opp mot tendensene fra funnene og blir drøftet i lys av studiens viderebygging på tidligere forskning.

I kapittel 6 oppsummeres studiens viktigste funn med avsluttende refleksjoner, og oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål besvares.

2 Teoretisk rammeverk

Målet med dette teorikapittelet er å presentere et teoretisk rammeverk som jeg vil bruke når jeg skal analysere studiens empiriske materiale og besvare studiens problemstilling samt forskningsspørsmål. Her vil jeg hovedsakelig utforske problemstillingen i et profesjonsteoretisk rammeverk, og belyse med tidligere forskning på feltet. De utvalgte studiene vil gi en oversikt over forskningsfeltet og danne et grunnlag for å bygge videre på i min studie. Jeg kommer ikke til å gå inn på de metodiske aspektene ved hver enkelt studie. I analysen vil jeg komme tilbake de utvalgte studiene for å se på forskjeller og likheter i funn. Dette skal gi retning til analysen av profesjonaliseringen av førskolelæreryrket, med en profesjonssosiologisk forståelse av hvordan utdanning påvirker arbeidsdelingen i barnehagen.

Først vil jeg gå nærmere inn på yrket med et profesjonsteoretisk perspektiv (2.1). Deretter vil jeg med utgangspunkt i dette perspektivet rette fokuset mot førskolelæreryrkets kunnskapsgrunnlag (2.2). Videre rettes fokuset mot hva regelverket sier om bemanning og om forskrifter om pedagognorm (2.3), og deretter arbeidsdeling (2.4). Deretter tar jeg et historisk blikk på barnehagen, førskolelæreryrket og rekruttering (2.5), og til slutt rettes interessen mot yrkets status (2.6).

2.1 Yrket i et profesjonsteoretisk perspektiv

Hva kjennetegner egentlig førskolelæreren? Olsen (2007) hevder at det eksisterer en viss stereotypi, og at den er snarere vendt mot gruppen, med uttrykk som ”lilla skjef” og ”pedagog-snakke”. Dette er distanseringer uten egentlig noe form for anerkjennelsesverdi, og gruppen står uten den fulle anerkjennelse og beskyttelse som en profesjonsstatus kan gi (ibid.). En slik stereotypi er interessant i forbindelse med denne studien. Olsen (ibid) poengterer at med en så begrenset autonomi, så skiller førskolelærere seg ut fra klassiske profesjoner som jurist, lege og ingeniør.

2.1.1 Hva er en profesjon?

Selve begrepet profesjon er flertydig og komplekst, men ved å betegne et yrke som en profesjon så uttrykkes det samtidig forventninger om profesjonalitet . Det vil si at

profesjonsutøvelsen hviler på etablerte kunnskaper og ferdigheter som er mer eller mindre utviklet (Molander & Terum 2008). I dagligtalen brukes ofte begrepet profesjon som sammenfallende med yrke. Innen profesjonsforskning hersker det en gjennomgående enighet om at man ikke kan definere en profesjon helt presist (Molander & Terum 2008). Derfor er det mer vanlig å se på karakteristiske trekk for de fleste profesjoner. En profesjon vil typisk betegne en gruppe mennesker med en spesiell kunnskap, basert på vitenskap og faglig innsikt (Abbott 1988; Torgersen 1972; Molander & Terum 2008). At profesjoner forvalter vitenskapelig kunnskap, har blitt ansett som et essensielt trekk som skiller dem fra andre *yrker*, eksempelvis tømrere, frisører eller elektrikere (Grimen 2008). Det finnes svært mange definisjoner, men de uttrykker ofte allikevel det samme.

I følge Torgersen (1972) går uttrykket profesjon på relasjonen mellom yrke og en spesiell utdanning. Grovt antyd det så har vi en profesjon dersom vi har en spesialisert utdanning, som fungerer slik at de som skaffer seg denne utdannelsen søker seg inn i bestemte yrker. Det er en bestemt type kombinasjon av yrkesmotivasjon og utdannelsesmonopol som utgjør den profesjonen (ibid.). Denne spesialistkunnskapen gir rett til å utføre spesifikke oppgaver samtidig som denne kunnskapen skiller dem fra ufaglærte og andre profesjonelle. Profesjonalisering er dermed uløselig knyttet til arbeidsdeling; Vi har med en profesjon å gjøre når arbeidsoppgaver skilles ut mellom bestemte roller i den samfunnsmessige arbeidsdelingen. (Molander & Terum 2008). Profesjonssosiologen Andrew Abbott (1988) mente at det var lite interessant å studere hver enkelt profesjon for seg, men at de heller måtte studeres i forhold til hverandre som et profesjonssystem som organiserer ekspertkunnskap. I dette systemet utspiller det seg maktkamper om privilegier og innflytelse. Abstrakt kunnskap er et særdeles viktig fortrinn, mens praksiskunnskap betyr mindre (ibid.).

Harald Grimen (2008) hevder at det er uklart hvilke yrkesgrupper som skal kalles profesjoner. Grimen peker dog på at det for en del yrker kreves autorisasjon, slik at de som vil inn i slike yrker må skaffe seg lisens fra myndighetene på grunnlag av en formell utdanning. For en del profesjoner er kravene til sertifisering ikke fullt så strenge, og journalist er et eksempel som er mulig å bli uten å være utdannet til det. Førskolelæreryrket blir trukket frem som et yrke som krever autorisasjon, dog ikke tilsvarende formalisert (Grimen 2008). Allikevel har det vært omstridt i hvilken grad sertifisering bør kreves. Grimen peker på spørsmål som ”Må man være sosionom for å kunne drive med sosialt arbeid?”. ”Må man ha førskolelærerutdanning for å kunne arbeide i barnehage?” (ibid.).

Begrepet yrkesmonopol brukes i følge Torgersen (1972) normalt hvor utdanning kreves for ansettelse i bestemte stillinger, og som forutsetning for visse type yrkesutøvere. Han trekker også frem en mildere form, som monopoliserer en yrkestittel mer enn selve yrkesvirksomheten. Et eksempel på tittelbeskyttelse finner vi i den norske kvakksalverloven, som tar for seg forbud mot alle betegnelser som inneholder ordene lege eller tannlege. Andre titler som er beskyttet er for eksempel sivilingeniør og advokat (ibid.).

Torgersen (1972) fremhever i sin definisjon av profesjonsbegrepet at det krever en bestemt langvarig formell utdanning, som tilegnes av personer som er orientert mot oppnåelse av bestemte yrker, som i følge sosiale normer ikke kan fylles av noen andre enn personer med denne spesifikke utdannelsen (ibid.). Som jeg pekte på innledningsvis i kapittel 1.2, har det med den store barnehageutbyggingen med mål om full barnehagedekning, ikke vært mulig å utdanne nok førskolelærere i takt med ekspansjonen, i tillegg til mangelen på nok utdannede førskolelærere (Gulbrandsen 2009). Løsningen er å gi assistenter stilling som pedagogisk leder med dispensasjon fra utdanningskravet. Jeg vil i neste avsnitt se nærmere på denne ordningen.

2.1.2 Dispensering fra utdanningskravet

En utdanning er ingen reell personalforutsetning for å møte barna i barnehagen. Etter barnehagelovens § 17 andre ledd må styrer i barnehagen ha utdanning som "førskolelærer eller annen høyskoleutdanning som gir barnefaglig og pedagogisk kompetanse" (2005). Pedagogisk leder må ha utdanning som førskolelærer, jf. § 18 første ledd. Men det kan gis midlertidig eller varig dispensasjon fra utdanningskravet dersom vilkårene er oppfylt etter henholdsvis § 1 og § 2 i "Forskrift om midlertidig og varig dispensasjon og unntak fra utdanningskravet for styrer og pedagogisk leder" (KD 2005). Hovedregelen om utdanningskravet er gitt for å sikre at personalet har nødvendig kompetanse for å drive barnehagen til beste for barn og foreldre. Hensynet bak hovedregelen må legges til grunn ved behandling av dispensasjonssøknader. Etter forskriften § 1 og § 2 er et av vilkårene for dispensasjon at det ikke har meldt seg «kvalifisert søker» etter at stillingen har vært offentlig utlyst. En kvalifisert søker er en søker som oppfyller utdanningskravet for stillingen som styrer eller pedagogisk leder (KD 2005). Det er altså en forutsetning for å få dispensasjon fra utdanningskravet at barnehagen ikke klarer å skaffe rett utdannet personale. Reglene om dispensasjon innebærer at barnehagen ikke kan ansette en ikke-kvalifisert søker til stilling

som styrer eller pedagogisk leder dersom det foreligger en eller flere søkere til stillingen som oppfyller utdanningskravet etter loven.

Varig dispensasjon skal bare gis unntaksvis (KD 2005). Det skal foretas en individuell vurdering av vedkommendes reelle kompetanse knyttet til barnehagens samfunnsmandat. Dispensasjonen som gis er knyttet til den personen det søkes dispensasjon for og til en konkret stilling i en konkret barnehage (ibid.). Øie-utvalget har i sin utredning av ”Ny lovgivning for barnehagene” (NOU 2012) foreslått å fjerne adgangen til varig dispensasjon fra utdanningskravet og bestemmelsen om dispensasjon fra norm om pedagogisk bemanning. De har imidlertid funnet det nødvendig å foreslå fortsatt adgang til å innvilge midlertidig dispensasjon fra kravet om pedagogisk utdanning for styrer og pedagogisk leder (ibid.).

Etter en periode med en betydelig økning i antall dispensasjoner som en følge av mangel på førskolelærere og utbygging av nye barnehager, synes det nå å være en nedgang i antall ansatte på dispensasjon. I 2012 var 2,5 prosent av styrerne på dispensasjon. Det er en nedgang på 0,54 prosentpoeng fra året før. Andelen av pedagogiske ledere på dispensasjon har sunket fra 15,9 i 2011 til 15,3 prosent i 2012 i følge Utdanningsspeilet (2013).

Torgersen (1972) hevder at en av de klareste truslene mot en profesjonspreget ideologi, er en idé om at det ikke eksisterer noen spesiell kunnskap som kan videreformidles. En slik antakelse gjelder i en tankeverden omtalt som populisme. Mange mennesker lever under den forutsetningen om at spesialkunnskap er unødvendig, og at man like gjerne kan falle tilbake på alminnelig folkevett. Denne ideologien trenger ikke å framtre i spesielt ekstreme former, og svært ofte vil den kun fungere som et slags korrektiv til en ekstrem tro på hva profesjonalisme og utdannelsesdyrking kan føre til (ibid.). Førskolelærerne er nøkkelpersonalet i barnehagene, og har pedagogisk utdanning som er rettet mot arbeid i barnehagen. Pettersvold m.fl. (2006) hevder at samtidig med dette så eksisterer det holdninger om at naturtalent, personlighet og kjærlighet er tilstrekkelig kvalifikasjoner. Førskolelærerne jobber i et felt hvor mange blir ansett som kvalifiserte for jobben uten førskolelærerutdanning (ibid.). På bakgrunn av mangelen på tilstrekkelig rekruttering kan løsningen med dispensering fra utdanningskravet være en strategi for å reorganisere koblingen mellom utdanning og yrke, slik at monopolet utvides (Torgersen 1972).

2.2 Yrkets kunnskapsgrunnlag

I følge Rannveig Dahle (2008) er et sentralt og omstridt spørsmål innen profesjonsteori: "Hva er kunnskap?", og hva som skiller profesjonell kunnskap fra annen kunnskap. Profesjoner defineres som kunnskapsbaserte yrker hvor yrkesutøverne er forvaltere av ekspertkunnskap. Dahle påpeker at semi-profesjonell yrkeskunnskap sjelden oppnår status som ekspertkunnskap, av den grunn at utdanningsløpet er kortere (ibid.). Dahle setter spørsmål ved om det er i tillegg til dette er noe med kunnskapens karakter som gjør den mindre ekspertpreget (ibid.). Jeg vil imidlertid poengtere at denne studien ikke har som hensikt å avskrive førskolelærernes kunnskap. Heller er ønsket det å fange opp at den ser ut til å være lite anerkjent.

Fremfor ekspertkunnskap kan det være en vanlig oppfatning at førskolelærernes bedriver kyndig barnepass. Samtidig som barnehagen skal tilby et godt læringsmiljø og være en pedagogisk virksomhet (Rammeplan 2006), skal de ivareta oppgaver som tradisjonelt forbindes med hjem og familie i et arbeidslag der flertallet er uten utdanning (Steinnes 2010).

Profesjonsteorien vektlegger at profesjoner er grupper som får kontroll over spesifikke yrkesområder på grunnlag av en bestemt utdanning hvor de har skaffet seg spesialkompetanse (Molander & Terum 2008). Barnehageloven gir førskolelæreren en slik legitim kontroll. Gerd Sylvi Steinnes (2013) peker på at kunnskapsbasen må være tilstrekkelig abstrakt til at den skiller seg fra kunnskap andre har, men også til en viss grad konkret. Samtidig fremhever hun at akademisk kunnskap fungerer mer symbolsk enn praktisk. En utfordring er at grunnlaget for å opprettholde jurisdiksjonen delvis ligger i kraften og prestisjen til den akademiske, abstrakte kunnskapen (ibid.).

I de fleste profesjoner er det praktiske arbeidet knyttet til et formelt kunnskapssystem (Abbott 1988). Det kan være stor forskjell mellom den akademiske kunnskapen og den praktiske yrkesutøvelsen. Akademisk kunnskap er logisk konsistent og gjennomført rasjonell. Det akademiske kunnskapssystemet er så idealisert og abstrakt at det ikke egner seg direkte for praktisk bruk. Akademisk profesjonell kunnskap er med det mer symbolsk enn praktisk, og er med på å legitimere det praktiske arbeidet ved å knytte det til kulturelle verdier (ibid.).

Øie-utvalget (NOU 2012) mener at personalets faglige kompetanse er barnehagens viktigste ressurs, og en forutsetning for at barnehagen skal kunne være en god arena for omsorg, lek, læring og sosial utjevning. Kunnskap om barnas utvikling og læringsstrategier på de ulike alderstrinn vil være nødvendig for å kunne drive en pedagogisk virksomhet, og for å kunne gi god og tidlig hjelp til barn med spesielle behov. Det er vanlig å hevde at sosialt arbeid ikke dreier seg om et eget fag, men at det heller er et "lånefag" som består av mange små deler av kunnskapselementer fra andre teorier (Dahle 2008). Også pedagogikk går herunder som et "lånefag", men i motsetning til sosialt arbeid så regnes pedagogikk som en naturlig del av universitetssystemets vitenskapelige disipliner (ibid.). Kvernbekk (2001) viser til at enkelte hevder at pedagogikk ikke er noen vitenskap i det hele tatt, men et "fagområde" som benytter seg av andre disipliners teorier, metoder og empiriske kunnskap, med blant annet henvisning til den britiske pedagogiske filosofen D.J. O'Connor¹. Det blir begrunnet med at det som kalles pedagogiske teorier kun er rasjonalisering av praksis, i den forstand at pedagogikk for det første har et praktisk siktemål, i form av handlinger knyttet til undervisning, opplæring eller oppdragelse (ibid.). Et interessant poeng i sammenheng med denne studien er at pedagogikkfaget nylig ble fjernet fra førskolelærerutdanningen som selvstendig fag. Ny rammeplan for barnehagelærerutdanningen ble vedtatt i juni 2012, og startet høsten 2013 (KD 2012). I den nye modellen erstatter nå kunnskapsområder tidligere fagstrukturer. Utdanningen er organisert rundt områder slik som «Barns utvikling, lek og læring» og «Samfunn, religion og etikk». Leder for rammeplanutvalget for førskolelærerutdanningen, Gunnar Stave, sier utvalgets målsetting ikke har vært å oppheve fagene, men å lage en utdanning som tar utgangspunkt i yrkets utfordringer. Han hevder at det å organisere førskolelærerutdanningen i kunnskapsområder er mer i tråd med hvordan barnehagen jobber pedagogisk (Nordby 2011).

Tidligere kunnskapsminister Kristin Halvorsen hevder at den nye utdanningen er bedre tilpasset kompetansebehovene i den moderne norske barnehagen, og at den tydeliggjør i enda større grad hvor viktig det er å ha kompetent personale i barnehagen (NOU 2012). Forskriften til rammeplan for barnehagelærerutdanning sier at utdanningens struktur skal sikre progresjon i en helhetlig profesjonsutdanning (NOU 2012). Den nye måten pedagogikkfaget skal implementeres på i utdanningen begrunnes følgende;

¹ D.J. O'Connor (1975): An introduction to the philosophy of education.

Alle kunnskapsområdene skal være profesjonsrettede og integrere relevant pedagogisk, faglig og didaktisk kunnskap tilpasset barnehagens fagområder. Pedagogikk skal være et sentralt og sammenbindende fag som inngår i alle kunnskapsområdene, og ha et særlig ansvar for progresjon og profesjonsinnretting av utdanningen. Kunnskapsområdene og fordypninger skal være forskningsbaserte og forankret i et forskningsaktivt fagmiljø.

Rektor ved Høyskolen i Vestfold, Petter Aasen (Nordby 2011) mener at dette vil svekke utdanningens og yrkets status. Ved å fjerne fagene, så mister man også den forskningsmessige forankringen i utdanningen, samt at tilknytningen til de faglige miljøene blir svakere. Aasen (Nordby 2011) hevder at utdanningen vil begrense førskolelæreryrkets utvikling, og at det på sikt blir vanskelig å rekruttere fagpersonell til dette studiet (ibid.). Dette synet blir støttet av førstelektor Turid Thorsby Jansen (Solli 2011). Hun fastslår at pedagogikken er barnehagens fundament, og frykter at fundamentet nå vil forvitte og at det kan gå utover førskolelærernes status. Jansen hevder at dette forslaget kan leses som et brudd med den tenkningen som ligger til grunn for andre lærerutdanninger, der nettopp bærende forskningsfag og et gjennomgående profesjonsfag er viktig. Et slikt brudd bryter også med den historiske kampen førskolelærerne førte på 1960- og 1970-tallet for å få førskolelærerutdanningen inn i samme lov som lærerutdanningen, som skulle gi profesjonen faglig status og identitet i barnehagen. Det er i pedagogikkfaget vi finner den filosofiske og psykologiske grunnlagstenkningen i utdanningen, om lek, læring, omsorg og danning, og om barnehagens og profesjonens historie (Solli 2011).

2.2.1 Taus kunnskap

Basil Bernstein (2001) skiller mellom to typer kunnskapsdiskurser. En vertikal diskurs, basert på formell ekspertkunnskap og en horisontal diskurs, hvor kunnskap er tilegnet gjennom erfaring. Den horisontale diskursen blir beskrevet som en uformell, autentisk hverdagsdiskurs som ikke har en overordnet systematikk for kunnskapsoverføring. Slik kunnskap omtales gjerne som taus kunnskap (ibid.). I følge Molander & Terum (2008) defineres og karakterisert gjerne taus kunnskap som en type ikke-artikulert kunnskap, som står i nært slektskap med intuisjon. ”Sosialarbeideren gjør som hun gjør, men uten helt å kunne forklare hvorfor hun handler slik” (ibid.). Jeg viste tidligere til Steinnes (2010) som peker på at

førskolelæreren kommer ut i et felt der allmennkunnskapen og den praktiske kunnskapen spiller en viktig rolle. Store deler av arbeidet i barnehagen er preget av praktisk handling og lite tid til felles refleksjoner og samtaler innad i personalgruppen. Steinnes stiller spørsmål ved om førskolelæreren blir påvirket av lekmannspreget i barnehagen, i den grad at den teoretiske delen av profesjonskunnskapen blir mindre viktig etter et stund i yrket. En undergraving av den profesjonelle kompetansen kan svekke det pedagogiske arbeidet. (ibid.).

Steinnes (2010) viser til førskolelærere hun intervjuet i sin studie² som var tilbakeholdne med å kommunisere sin egen kompetanse til andre og å tydeliggjøre sin kunnskap. Hun poengterer at å definere førskolelærers kunnskap som en egen kunnskap om barn kan være en faktor for å avgrense førskolelærere faglig fra assistentene (ibid.). I barnehagehverdagen er det de praktiske utfordringene som dominerer, og de må løses. I hvilken grad teoretisk kunnskap er sentralt i barnehagen, vil være avhengig av hvordan denne kunnskapen fungerer i sammenheng med de praktiske utfordringene. Ved sykdom og lite folk på jobb dominerer de praktiske oppgavene og løsningene i enda større grad, og det er lite rom for å vurdere hva som er de mest pedagogiske løsningene. Dette kan svekke det faglige fokuset i perioder (ibid.).

2.2.2 Semi-profesjon

I følge tradisjonell profesjonsteori må førskolelæreryrket betraktes som en typisk semi-profesjon (Gotvassli 2001). En ellers vanlig antakelse om at faglig kompetanse i seg selv gir et sannhetskriterium på en arbeidsplass, ser ikke ut til å være gjeldende i barnehager. Barnehageloven gir adgang til å dispensere fra kravet om formell utdanning, og dermed har ikke førskolelærere monopol på stillingen.

Den danske sosiologen Ester Nørregård-Nielsen (2006), studerte i sin doktorgradsavhandling pedagogers profesjonskonstruksjon i Danmark. Undersøkelsen hennes av hvordan pedagogene³ selv, pedagogmedhjelperne⁴ og foreldrene ser på pedagogens arbeid, viste at de har vanskelig for å gjøre oppmerksom på at de kan mer enn pedagogmedhjelperne og foreldre. Nørregård-Nielsen (ibid.) påstår at førskolelæreryrket er så langt fra å være en

² Steinnes, G.S. (2007). Vilkår for profesjonell identitet? Danning av profesjonell identitet i eit lekmannsprega og tradisjonelt arbeidsfelt. Hovudfagsoppgåve i pedagogikk. PFI, Uio.

³ *Pedagog* er dansk tittel for førskolelærer.

⁴ Pedagogmedhjelpere er den danske tittelen for samme stilling som assistent i Norge.

profesjon som man kan komme. Førskolelærerne bør avgrense seg fra assistentene, ellers vil de aldri få den anerkjennelse de ønsker (ibid.). Gotvassli (2001) mener at førskolelæreryrket er på vei mot en sterkere profesjonalisering, men at det fortsatt befinner seg i en prosess. Profesjonsspørsmålet er fortsatt like aktuelt som for noen tiår tilbake. Gotvassli peker på at arbeid med barn i førskolealder ikke anses som profesjonelt arbeid (ibid.). Den påstanden skal jeg undersøke nærmere på i kapittelet om profesjonell status (2.6).

2.3 Bemanning

I følge Barnehageloven er det barnehageeier som skal vurdere barnehagens totale bemanning (Utdanningsspeilet 2013). Barnehageloven § 18 femte ledd sier at bemanningen må være *tilstrekkelig* til at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet (2005). Øie-utvalget (NOU 2012) peker på at dette er en skjønnsmessig bestemmelse som gir en viss vurderingsfrihet til barnehageeier. Dette innebærer at det er barnehageeier som bestemmer hva som regnes som tilstrekkelig bemanning i barnehagen, og det kan føre til forskjeller i tilbudet. Utvalget fremhever også at de store endringene som barnehagesektoren har vært gjennom, samtidig som kravene til bemanning ikke har blitt endret. Den store økningen av barn under 3 år skaper også et behov for å se nærmere på bemanningskravet. Dagens regelverk sier noe om det maksimale antallet med barn hver pedagogisk leder kan ha ansvar for, men overlater til barnehageeier å vurdere den øvrige bemanningens størrelse. Utvalget mener at en tallfesting av kravet til hvor mange barn hver voksen kan ha ansvar for vil kunne reduserer faren for at eier kutter ned på totalbemanningen for å redusere kostnadene (ibid.).

I St.Meld 24 (KD 2012–2013) ”Framtidens barnehage” ønsker regjeringen å innføre et krav om grunnbemanning i barnehagen på en voksen per tre småbarn (1:3) og en voksen per seks barn over 3 år (1:6) innen 2020. Øie-utvalget (NOU 2012) foreslår at kravet til grunnbemanning skal reguleres i barnehageloven, ved å tallfeste et krav til hvor mange barn hver ansatt maksimalt skal ha ansvaret for. Kravet kan ses i sammenheng med utvalgets forslag om en bedre pedagognorm, som til sammen skal sikre minst 50 prosent pedagoger i barnehagen. Øie-utvalget begrunner forslaget i forskning og bemanningstradisjoner i Norge (ibid.).

2.3.1 Pedagognormen

Dagens pedagognorm i forskrift om pedagogisk bemanning (Barnehageloven 2005) § 1 lyder:

Norm for pedagogisk bemanning. Det skal være minimum én pedagogisk leder per 14-18 barn når barna er over tre år og én pedagogisk leder per 7-9 barn når barna er under tre år og barnas daglige oppholdstid er over seks timer. I barnehager der barna har kortere oppholdstid per dag, kan barnetallet økes noe per pedagogisk leder.

I St. meld. nr. 41 (KD 2008-2009) ble det varslet at departementet ville gi ut en veileder om kravene til pedagogisk bemanning i barnehageloven. I 2009 avga departementet tolkningsuttalelsen om hvordan kravet skal forstås (NOU 2012), og i 2011 kom ”Veileder om kravene til pedagogisk bemanning i barnehageloven med forskrifter” (KD 2011). Frem til 2011 har det ikke vært utdypet noen presisering av pedagognormen i barnehagen utover hovedregelen om barnehagens øvrige personale med hjemmel i Lov om barnehager (2005) nr. 64 § 18:

Pedagogiske ledere må ha utdanning som førskolelærer. Likeverdig med førskolelærerutdanning er annen treårig pedagogisk utdanning på høghskolenivå med videreutdanning i barnehagepedagogikk. Kommunen kan gi dispensasjon fra utdanningskravet i første ledd. Kommunens vedtak kan påklages til fylkesmannen. Departementet gir forskrifter om dispensasjon, om godkjenning av yrkeskvalifikasjoner fra utlandet og om unntak fra utdanningskravet for personale som arbeider i barnehagen på nattid. Bemanningen må være tilstrekkelig til at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet. Departementet gir utfyllende forskrifter om pedagogisk bemanning.

Pedagognormen har i følge KD ligget fast siden 1954, og det presiseres at veilederen er en tydeliggjøring av normen fremfor en endring av regelverket (KD 2011). Barnehagen har tidligere vært skjermet for evaluering og kritiske blikk fra offisielt hold (Steinnes 2010). Oppmerksomheten som nå er rettet mot barnehagens kvalitet og innhold, har et særlig fokus på førskolelærerens kompetanse, økt pedagogtetthet og rekruttering som tiltak for styrking av kvaliteten (KD St.meld. nr. 41, 2008-09). Stortingsmeldingen slår fast at de ansattes kunnskaper er en sentral faktor for å skape gode barnehager (ibid.). Til tross for at det er politisk uttrykket at kvalitet i barnehagetilbudet er relatert til førskolelærernes kompetanse, har fremdeles paradoksalt nok bare rundt en tredjedel av de ansatte i norske barnehager formell utdanning (Steinnes 2010, Løvgren 2012). I følge Utdanningsdirektoratet (2013)

mangler tre av fem barnehager tilstrekkelig pedagogisk bemanning. Tall fra 2012 viser at sammenlignet med 2009 så er det 1000 flere barnehager som oppfyller kravet om pedagognormen (ibid.).

KD (2011) fremhever at pedagogisk leder har et helhetlig ansvar for planlegging og vurdering, daglig omsorg for det enkelte barnet, utvikling av det sosiale miljøet samt miljøet for læring og dannelse i barnegruppen, foreldresamarbeidet og ansvar for veiledning av de øvrige ansatte. Pedagogisk leder vil ha oppgaver som utviklingsarbeid av barnehagen som pedagogisk virksomhet og samarbeid med andre instanser (ibid.). Det påpekes med dette at pedagogisk leders oppgaver ikke er begrenset til gjennomføring av daglige gjøremål, men også omfatter foreldrekontakt og planlegging i samsvar med rammeplanen.

I ”Veileder om kravene til pedagogisk bemanning i barnehageloven med forskrifter” (KD 2011) rettes blikket mot barnehagelovens begrepsbruk av ”pedagogisk leder”. Det fremgår i veilederen at bruken ikke er en lovfesting av en formell stillingskategori i barnehagen. KD hevder at intensjonen med begrepsbruken er å lovfeste krav til pedagogisk utdanning hos deler av de ansatte (ibid.). Dette perspektivet er interessant knyttet til fokuset på profesjonalisering av førskolelæreryrket.

Øie-utvalgets (NOU 2012:265) vurdering av krav til pedagogisk bemanning er begrunnet med en forståelse om at personalets kompetanse er den viktigste kvalitetsfaktoren i barnehagen. Kompetansen blir også fremhevet som en nøkkelfaktor for barn med spesielle behov. Utdanningskravet er også gitt for å sikre at personalet har nødvendig kompetanse til å drive barnehagen på best måte for barn og foreldre, i tråd med styringsdokumenter som rammeplan og barnehageloven. Utvalget har konkludert med at det er gode grunner til å videreføre kravet om lovfestet pedagogisk bemanning i barnehageloven, for å synliggjøre viktigheten av bestemmelsen (ibid.).

Øie-utvalget (NOU 2012) viser til at det har vært praktisert en prosentvis tilnærming til forskriftsbestemmelsen om pedagogisk bemanning. Eksempelvis så kompenserte barnehageeier med en pedagogisk lederstilling på 20 prosent dersom man tok inn ekstra barn. Utvalget presiserer at det kan ha vært noe uklart i dagens regelverk. Det fremheves at Lovavdelingen påpekte i sin tolkningsuttalelse at det ikke er grunnlag for å legge en prosentvis tolkning til grunn i barnehagen, da det fører til en lavere pedagogisk bemanning (ibid.). Kravet om forholdstallet på 1:6 for barn under 3 år og 1:12 for barn over 3 år vil

endelig innebære en betydelig økning av den pedagogiske bemanningen. Med dette kravet vil pedagoger utgjøre over halvparten av bemanningen i barnehagene. Det vil igjen utløse et behov for 8000 flere pedagoger enn hva dagens pedagognorm gjør. Derfor presiseres det at det vil være realistisk å innføre dette kravet først i 2020 (ibid.).

2.4 Arbeidsdeling

I forskningsrapporten ”Styringsutfordringer, organisasjon og ledelse i barnehagen” (PRAKSISFOU 2011) viser funn fra prosjektet at formell kompetanse ikke er den enerådende relevante kompetansen i barnehagen. I noen tilfeller må den konkurrere med erfaringsbasert kompetanse og personlige egenskaper. Styrerne poengterte at *både* formelle kriterier for arbeidsdeling, som utdanning og arbeidserfaring, og uformelle kriterier som personlige egenhet og individuelle ferdigheter dannet utgangspunkt for hvem som utførte hvilke arbeidsoppgaver i barnehagen (ibid.). Dette sammenfaller med funn fra en dansk undersøkelse om arbeidsdeling mellom pedagoger og assistenter i Danmark (Olsen 2007), som peker på at arbeidsdelingen styres av andre hierarkier enn kunnskapshierarki. Olsen hevder at det eksisterer befestede maktstrukturer i barnehagen som blant annet knytter yrkesautoritet til evnen å holde orden i det daglige arbeidet. I likhet med Steinnes (2010) peker Olsen på at det daglige arbeidet i barnehagen ligner på det som foregår i hjemmet (ibid.) Ansvar for den praktiske administreringen faller på den med størst autoritet innenfor området (Olsen 2007). Steinnes & Haug (2013) hevder også at personlige egenskaper blir ansett som mer viktig enn formell kompetanse i barnehagen.

Professor Jens-Christian Smeby (2011) har undersøkt om førskolelærerutdanningen først og fremst fungerer som en sertifisering til bestemte stillingen som pedagogisk leder i barnehagen, eller om den også har betydning for arbeidsdelingen. Han har også undersøkt hva utdanningen har av betydning for opplevelse av mestring i yrket, anerkjennelse av kompetanse og hvilke arbeidsoppgaver henholdsvis assistent og pedagogisk leder mener at de to yrkesgruppene er best egnet til å gjøre ut i fra kvalifikasjoner. (ibid.). Smeby hevder at det er en relativt svak arbeidsdeling, og at førskolelærernes kunnskapsgrunnlag ikke synes å fremme en større grad av arbeidsdeling. Han peker på at resultatene kan tolkes som en bekreftelse på at høyere utdanning først og fremst har en sertifiserende funksjon. Begge

gruppene opplever like stor mestring av arbeidsoppgavene, noe han peker på at er en utfordring for pedagogiske ledere. De oppgavene som oppgis å egne seg best for pedagogiske ledere og som pedagogiske ledere oppgir å utføre i større grad enn assistentene, er lederoppgaver knyttet til deres stilling som pedagogisk leder. Både pedagogiske ledere og assistenter oppga gjennomgående at de fleste oppgavene egner seg like godt for begge yrkesgrupper. Det er imidlertid en lavere andel assistenter enn pedagogiske ledere som svarer at oppgaver egner seg best for pedagogiske ledere. I følge Smeby kan arbeidsdeling med utgangspunkt i stilling betraktes som et resultat av organisatorisk profesjonalisme⁵ med hjemmel i Barnehageloven, og ikke først og fremst en anerkjennelse av deres profesjonelle ekspertise (2011).

Mette Løvgren (2012) undersøkte en tese om arbeidsdeling etter jobbrotasjon, snarere enn faglig kompetanse i barnehagen. Hun så også på hvordan assistentene og pedagogiske ledere vurderer hvilke grupper som passer til hvilke arbeidsoppgaver. Løvgren hevder at førskolelæreprofesjonen i liten grad har tatt eierskap over bestemte arbeidsoppgaver, og at profesjonen ikke har en definisjon av egen kunnskap utad. Konklusjonen i hennes analyse er at arbeidsoppgaver blir fordelt etter faglig kompetanse og stillingstype. Men hun poengterer at forskjellene ikke er særlig store, og at både pedagogiske ledere og assistenter er trygge i sin yrkesroller. Hun påpeker at de er egalitære i sine svar om arbeidsdeling (ibid.).

2.4.1 Strukturelle faktorer

I tradisjonelle avdelingsbarnehager er det vanlig å organisere virksomheten ut fra vaktordningen og dagsrytmen (Aasen 2009). Denne organiseringen legger rammer for oppgaver, utførelse og ansvar. Det kan eksempelvis foreløpe seg slik: Tidligvakten i barnehagen har ansvaret for å ta imot barn og foreldre om morgenen, mellomvakten har ansvaret for formiddagsmat, og senvakten har ansvaret for barnegruppen mens bordet blir dekket. Mellomvakten har ansvaret for samlingsstund, mens senvakten har ansvaret for formingsaktiviteten, og sånn roterer det fra dag til dag. Aasen definerer jobbrotasjon som praktisering av flat struktur, da arbeidsoppgaver og ansvar delegeres ut fra vaktsystemet og i mindre grad ut fra kompetanse (ibid.).

⁵ Organisatorisk profesjonalisme: Regler som styrer arbeidet, profesjonalisering ovenfra (Smeby 2011).

Haug & Steinnes (2013) trekker frem barnehagens lange åpningstider som innvirkende faktor for organiseringen. For at de barnehageansatte skal klare å utføre de oppgavene som er forventet, er svak arveidsdeling mellom faglærte og ufaglærte både en konsekvens og en nødvendighet (ibid.). Blant norske barnehager er 10 timers åpningstid per dag det vanligste (Vassenden m.fl. 2011). 98 prosent av barnehagene hadde i 2010 åpent 9-10,5 timer per dag, med åpningstid som regel mellom kl.07.30 og kl.17.00. Nærmest alle barnehager opplyser at mer enn 80 prosent av personalet på jobb mellom kl.10.00 og kl.14.00, som regnes som barnehagen kjernetid⁶. I tidsrommet før kl.08.30 og etter kl.15.30 er derimot vesentlig færre av de ansatte til stede (ibid.). Det betyr ikke at færre barn er til stede, men færre ansatte på jobb samtidig, da personalressursene må fordeles utover et langt tidsrom (Vassenden m.fl. 2011). Øie-utvalget (NOU 2012) vurderer det som sentralt at det er tilstrekkelig med bemanning i det tidsrommet hvor hele barnegruppen kan forventes å være til stede. Lav bemanning tidlig og sent på dagen kan innebære en utfordring med hensyn til situasjoner som tilvenning for nye barn. Mange av pedagogisk leders viktigste oppgaver som er knyttet til foreldrekontakt antas av utvalget å egne seg best ved tilstedeværelse ved ankomst om morgenen og sent på ettermiddagen ved henting (ibid.).

I følge professor i førskolepedagogikk Gunvor Løkken (1992), binder jobbrotrasjonen både pedagogisk leder og assistentene i tid og rom, og er vanskelig å bryte på grunn av den gjensidige avhengigheten som jobbrotrasjonen medfører blant arbeidslagsmedlemmene. Løkken (1992) har i sin forskning om forholdet mellom førskolelærerrollen og assistentrollen i barnehagen vist at store deler av tiden i barnehagen består av praktiske og rutinepregede arbeidsoppgaver. Dette gjelder for alle medlemmene av arbeidslaget. I barnehagen er altså vaktssystemet og dagsrytmen en del av de styrende faktorene for organisering av avdelingens indre liv. Løkken (1992) spør om arbeidet dermed blir mer bestemt av instruksene for de ulike vaktene og dagsrytmen i barnehagen, fremfor formell utdanning og kompetanse. En konsekvens av den strukturen er at pedagogisk leder og assistenter utfører de samme arbeidsoppgavene. Det fremgår også at pedagogisk leder og assistent i praksis hadde like mye ansvar for måltid, vask og stell, påkledning og hvile. Hennes resultater viser også at førskolelærerne bruker noe mindre grad av tiden sin på barna enn tidligere og mer på møtevirksomhet (ibid.).

⁶ Barnehagens kjernetid: Tidsrommet hvor hovedaktiviteter, pedagogisk opplegg og måltider finner sted.

2.4.2 Likhetsnorm

Aasen (2009) hevder at redselen for å fremheve seg i en hierarkisk struktur har ført til at barnehageansatte har løst opp i strukturen. Den formelle organisasjonen er erstattet med en uformell struktur, basert på likhet i roller og arbeidsoppgaver. I en slik struktur tilpasser pedagogisk leder og assistentene seg til hverandre i forsøk på å etablere et felles grunnlag for sin pedagogiske praksis (ibid.). Dette synet blir støttet av Løkken (1992). I funnene fra studien av yrkesrollene og samarbeid i barnehagen bekreftes dette harmonisynet. Løkken sier det er et vesentlig trekk i barnehageforskning at førskolelærere er tilbakeholdne med å fokusere på ulikhet mellom gruppene, både når det gjelder utdanning og erfaring i rollene (ibid.). Professor Berit Bae (1996) drøfter i likhet med Løkken likhetsnormen mellom de ansatte i barnehagen, og peker på at dette er en viktig verdi i det norske samfunnet. I et arbeid med ansvar for omsorg og oppdragelse av barn, er det kanskje naturlig at denne normen gjør seg gjeldende som verdiformidling (ibid.). Løkken (1992) hevder at den flate strukturen i organisasjonen og holdninger til førskolelærerens betydning kan være faktorer som gjør at mange faktisk slutter i jobben. Formelle forventninger til yrkesrollene i barnehagen sier noe om hvordan forholdet mellom rollene bør være, ikke hvordan de faktisk utføres i praksis (ibid.).

Førsteamanuensis Kjell-Åge Gotvassli (2001) benytter begrepet *arbeidslagsprinsippet* om de samme betraktningene som Aasen (2000), Løkken (1992) og Bae (1996) om personalsamarbeidet i barnehagen. Prinsippet går ut på at alle i arbeidslaget kan eller skal gjøre alt, uansett arbeidsvilkår, utdanning og lønn. Denne rådende likhetsnormen utgjør et forhold hvor partene strever for å unngå konflikter og uenigheter. Det nære og tette samarbeidet i barnehager kan også være med som påvirkende faktor. I et slikt arbeidslag er det viktigere å "være godt likt" enn å få ting gjort. Gotvassli (ibid.) peker på at en følge av dette forholdet kan være at arbeidet i gruppen blir tilpasset de medlemmene som har minst erfaring og utdanning. Dagliglivet i barnehagen preges av arbeidslag og jobbbrotasjon uavhengig av formelle posisjoner og kompetanse. Nørregård-Nielsen (2006) hevder at pedagogene identifiserer seg med assistentene fremfor å markere faglig autoritet. Børhaug & Lotsberg (2011) indikerer at vektleggingen av likhetsverdi kan gjøre det lettere for førskolelæreren å få støtte til sine ideer og planer for avdelingen. Men de poengterer at vektleggingen av likhetsnormen får konsekvenser for arbeidsdelingen.

I det kommende kapittelet vil jeg ta et kort tilbakeblikk på fremveksten av barnehagen i Norge og førskolelæreryrkets historie. Jeg avgrenser meg fra å skrive inngående om det historiske aspektet, men gir et kort blikk for å sette barnehagen og yrkets historie i sammenheng med studien.

2.5 Et historisk blikk på barnehagen og

førskolelæreryrket

Førskolelæreryrket er historisk sett relativt ungt og nyetablert, og det samme gjelder førskolelærerutdanningen (NOU 2012). Den norske barnehagen har en lang forhistorie, og bygger på en felles europeisk tradisjon som springer ut fra to røtter: en sosial og en pedagogisk (Korsvold 2005). Førsteamanuensis Anne Greve (1995) har i sin bok ”Førskolelærernes historie” forsøkt å gi et bilde av perioden fra 1920-65, da de første fröbelinspirerte barnehagene som bygde på den tyske pedagogen Friedrich Fröbels idéer vokste frem.

I følge Greve (1995) var de første barnehagene i norgeshistorien, den gang kalt asyl, påtenkt barn fra fattige hjem som et sosialt hjelpetiltak. Dette la grunnlag for den sosiale tradisjonen (Korsvold 2005). Asylbevegelsen tok i hovedsak sikte på å dekke et omsorgsbehov som foreldre av ulike årsaker ikke klarte å dekke selv. Initiativtakerne til bevegelsen kom fra den velstående borgerklassen i de større byene. Begrepet ”asyl” opphørte i 1924, og de fleste gikk over til å hete daghjem. Det var imidlertid flytende grenser i mangfoldet av barneinstitusjonene mellom hva som var barnevernsinstitusjoner og hva som ikke var det. Daginstitusjoner for de aller minste var en slags tidlig utgave av dagens barnehage, og ble opprettet så tidlig som i 1837 i Trondheim. Bakgrunn for oppretting av institusjonene var forskjellig, og således var det med kontakt mellom institusjon og barnas hjem (ibid.).

Parallelt med asylbevegelsen utviklet det seg fra 1870 en parallell og primært en pedagogisk bevegelse (NOU 2012). Dette var ideen om *barnehagen*, som nevnt kommer fra pedagogen Fröbel, opphavsmannen til denne tradisjonen. Han understreket at hans småbarnsinstitusjoner skulle være et supplement til hjemmet, og den første ”kindergarten” åpnet han i 1839 (ibid.). Greve (1995) sier at hans bøker og arbeid ble videreført og spredd rundt til Europa og

Amerika (ibid.). Fröbels grunnleggende pedagogiske prinsipp var at barnet på hvert utviklingsstadiet måtte få muligheten til å utvikle sine iboende anlegg. Barns selvutfoldelse og frie lek ble vektlagt (Fröbel 1980). Han kalte institusjonene ”barnehage” fordi de skulle være voksesteder for barn, og han utdannet ”gartnere” og ”gartnerinner” som skulle ta seg av barnas utvikling. Sang, dans, hagearbeid og lek stod i sentrum.

I følge Greve (1995) var hovedskillet mellom asyl/daghjem og barnehage oppholdstiden. Daghemmet var et kommunalt heldagstilbud, mens barnehagen som regel var privat og åpent bare fire-seks timer om formiddagen. Barnehagene la også mer vekt på å være et pedagogisk tilbud (ibid.). Etter hvert fløt de sosiale og pedagogiske retningene mer sammen. Asylene ble gradvis avviklet eller omorganisert til barnehager fra 1920-30-årene (NOU 2012).

Før det ble etablert en egen utdanningsinstitusjon for barnehagelærere i 1935, kalt Barnevernsakademiet, måtte de som ville ta denne utdanningen til Danmark, Sverige eller Tyskland (Korsvold 2005). Norske kvinner måtte altså reise ut, og muligheten til å reise utenlands på denne tiden var ikke for hvem som helst, så det var kvinner fra høyere sosiale lag dette appellerte til (Gulbrandsen 2005). Barnevernsakademiet som ble opprettet i Oslo i 1935 krevde visse forkunnskaper av sine studenter (Greve 1995). Søkere måtte ha realskole, husmorskole og barnepleierutdanning, samt praksis fra barnehage. I årene før og etter annen verdenskrig hørte utdanningsspørsmålet til barnehagelærernes viktigste interessefelt. ”Utdanningssaken”⁷ ble kjernen i deres profesjonaliseringskamp, for viktigheten av utdanning og anerkjennelse av yrket (Korsvold 2005). Gjennom utdanningen skulle feltet skilles ut og gi en teoretisk referanseramme. Utdanningen var ansett som nødvendig for å skape distanse til ”amatøren”, representert ved praktikanter og assistenter eller mødre. Tradisjonelle husmorsoppgaver skulle skilles ut med et nytt innhold. Barnehagelærerne ville ha hjemmet som ideal, men de ville profesjonalisere sin kompetanse ut over mødrenes kompetanse.

I 1996 kom den første rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver. I følge (NOKUT 2010) var den knyttet an til Fröbel- tradisjonen, men også preget av andre pedagogiske teorier og nyere forskning. Rammeplanen fikk konsekvenser for barnehagene, ikke minst ved å sette ord på målene og gjøre barnehagevirksomheten mer eksplisitt, som til da i stor grad hadde fremstått som det sosiologen Bernstein omtalte som ”usynlig pedagogikk”. I gjeldende

⁷ Utdanningssaken: Barnehagebevegelsens krav om utdanning, viktig kjennetegn i yrkesgruppens profesjonaliseringskamp (Korsvold 2005).

rammeplan (Rammeplan 2011) er ansvaret for barnehagens virksomhet tydeliggjort, og barns rett til medvirkning vektlagt. I dagens lov er formålsparagrafen samordnet med tilsvarende paragraf for skole og annen opplæring, noe som gir barnehagen en tydeligere status som pedagogisk virksomhet.

2.5.1 En endret rekruttering

Som nevnt var de første førskolelærerne rekruttert fra de mer bemedlede lag av befolkningen (Greve 1995). Etter dette har det skjedd en gradvis bevegelse mot økt rekruttering fra lavere sosiale lag (Gulbrandsen 2005). For å kunne si noe om sosial tilhørighet, legges fedrenes yrke til grunn. I 1979-kullet hadde 27 prosent av førskolelærerne fedre med universitets- eller høgskoleutdanning. I 1975 hadde 29,3 prosent av alle studentene ved universitet og høgschooler en far med utdanning på høgschool- eller universitetsnivå. Førskolelærerstudenter med far med høy utdanning sank fra 25 prosent til i 1978 til 22 i 1986 (ibid.). Fra 1980-tallet fortsatte denne nedgangen i søkningen til førskolelærerutdanningen fra jenter fra høyere sosiale lag. Gulbrandsen viser til ”stud.mag.”-undersøkelser fra 1998, 1999 og 2000 som tydelig viser at trenden har vedvart. Av 33 ulike studieretninger er det den laveste andelen der far har høyere utdanning blant førskolelærerstudentene, med 26 prosent. I den andre enden av skalaen finner vi sivilarkitekter (79 prosent) og medisinstudenter (76 prosent). Førskolelærerstudentene har gått fra å være nokså lik en samlet studentpopulasjon til å være langt mer preget av å komme fra lavere sosiale lag (ibid.).

I følge NOKUTs Evaluering av førskolelærerutdanningen (NOU 2010) har studentene som blir tatt opp til førskolelærerutdanningen betydelig færre karakterpoeng enn studentene ved allmennlærer, sykepleier- og ingeniørutdanningene. NOKUT sine funn viser også at førskolelærerstudentene bruker relativt lite tid på studiene, men at ca. 60 prosent likevel gjennomfører på normert tid og at strykprosenten er lav (ibid.).

Rekruttering til profesjonene begrenses gjennom utdanningssystemet (Dæhlen & Svensson 2008). Ekspansjonen i høyere utdanning har bidratt til å endre arbeidsstyrkens struktur. I 1976 hadde 232 000 av 1,8 millioner arbeidsaktive personer høyere utdanning. I 2005 økte tallet til 2,4 millioner, hvorav 776 000 personer hadde høyere utdanning. Klassestudier har reist spørsmålet om hva denne ekspansjonen har hatt å si for samfunnets klassestrukturer, og om det har oppstått en ny middelklasse. Profesjoner er mer eller mindre kjønnete, noe som

medvirker til en ulik kjønnsrekruttering (Dæhlen & Svensson 2008). I neste underkapittel vil jeg presentere et kjønnsperspektiv på profesjonsutdanning og omsorgsykker.

2.5.2 Kjønnssdimensjonen

Det har vært en kraftig ekspansjon i høyere utdanning de siste årene, og kvinner har hatt en sterk fremvekst i studentmassen (Dæhlen & Svensson 2008). Hvem skulle ta seg av barna nå? Behovet for en profesjonalisert barneomsorg må ses i sammenheng med endring av befolkningsutviklingen, familiestrukturer og arbeidsmarkedet (Gotvassli 2001). En viss funksjonstømming av hjemmene gikk derfor parallelt med veksten i velferdsstaten og kvinnenenes økte inntreden på arbeidsmarkedet. Toinntektsfamilien ble det normale. Sammen med samfunnsendringene vokste nye profesjoner frem i velferdsstaten, og de nye velferdsyrkene erstattet tradisjonelle kvinneoppgaver fra hjemmene og inn i institusjonene. Denne velferdspolitikken, som har hatt allmenn oppslutning, førte til en storutbygging av ulike sosiale og pedagogiske institusjoner (ibid.). Til alle funksjonene trengte man kvalifisert arbeidskraft, og i kjølvannet fulgte vekst i gamle utdanninger og etablering av nye profesjonsutdanninger til velferdsstatens yrker. Barnehager, skolefritidsordninger og grunnskolen forutsettes i dag å dekke foreldrenes arbeidstid, slik at begge foreldrene kan være i lønnet arbeid (Korsvold 2005).

Moderne lønnsarbeid ga kvinner mulighet til å forsørge seg utenfor familie og hushold, først og fremst gjaldt dette ugifte kvinner (Korsvold 1998). Det fantes også gifte kvinner i yrkeslivet, men de fleste var husmødre som tok seg av barna. En brytningstid og samfunnsendring stod for døren, mellom bondesamfunnet og den morderne industrialiseringen. Med dette fulgte en ny og annerledes barndom, en institusjonalisert barndom med opphold i daginstitusjoner under voksenledelse (Korsvold 2005). Til tross for småbarnsinstitusjonenes hjemlige karakter, så krevde det mer av yrkesutøverne enn kun det som ble oppfattet som moderlig omsorg. Utdanningens mål fra starten av var å overskride hjemmets kompetanse og oppdragelse. I følge Korsvold ble barnehagelærerinnene da ansett som en ”ekspertgruppe”. Ut fra kunnskaper de hadde tilegnet seg gjennom utdanningen skulle de påvirke både barna og foreldrene i bestemte retninger (ibid.). Greve fremhever at barnehagelærerinnene var en av de få kvinnelige yrkesgruppene som hadde utdanning (1995).

Den formelle førskolelærerutdanningen slik vi kjenner den i dag, har en relativt kort historie, mens tilsyn og stimulering av små barn har en lang historie som kvinners tradisjonelle oppgaver i samfunnet. De såkalte semi-profesjonene er ofte kvinnedominerte omsorgsykker innen helsefagutdanningene og lærerutdanningene. Den tidligere tittelen barnehagelærerinne reflekterte da en realitet av at 98,8 prosent av førskolelærerne som var utdannet før 1971, var kvinner (Korsvold 2005). Dæhlen & Svensson (2008) presiserer at gjennom utdanningssystemet legitimeres profesjonenes monopol og status. Det er store forskjeller mellom typiske kvinneyrker og typiske mannsyrker, og dette skyldes at verdisetting av profesjonelle ferdigheter eller kunnskaper avhenger av om det er menn eller kvinner som utfører oppgavene. Når et yrke først har blitt karakterisert som et kvinneyrke eller mannsyrke, endres sjelden yrkets verdisetting om kjønns sammensetningen skulle endres. Dette fører til en opprettholdelse av forhold mellom profesjonene (ibid.). Gulbrandsen (2005) påpeker at det på det tidspunkt var det en endring på gang, hvor 5,4 prosent av førskolelærerne som utdannet seg på 1970-tallet var menn. I følge tall fra NOU-rapporten *Til barnas beste* (2012), har andelen mannlige ansatte i barnehagene økt fra 8,9 prosent til 10,3 prosent i perioden 2006 – 2010. I 2010 nådde 982 barnehager handlingsplanens mål om 20 prosent menn av de ansatte i basisvirksomheten (ibid.). Opptaket av menn til førskolelærerutdanningen har økt noe i perioden 2006–2010 (NOU 2012). Andelen menn som fullfører førskolelærerutdanningen har også økt, men utgjør fremdeles bare 10 prosent av studentene. Relativt flere menn enn kvinner fullfører ikke utdanningen (ibid.).

Barnehagen er fortsatt en kvinnedominert arbeidsplass. Det er uttrykte politiske ambisjoner om å øke andelen menn, og rekrutteringskampanjer har vært opptatt av nettopp dette (Mette Løvgren 2013). Løvgren peker på oppfatninger om at kvinner og menn er forskjellige som begrunnelser bak slike ambisjoner, og videre at barn trenger å bli eksponert for begge kjønn i barnehagen samt at flere mannlige ansatte i barnehagen vil løfte yrkets status. I noen foreløpige analyser av MAFAL-materialet har Løvgren sett på betydningen av kjønn i barnehagen, og analysene viser at det kan se ut til at flere menn i barnehagen fører til en mer kjønnsstradisjonell arbeidsdeling blant de ansatte. Jo flere menn som jobber i barnehagen, jo oftere skifter de kvinnelige ansatte bleier på barna og de deltar sjeldnere i fysisk aktivitet med barna. Løvgren sier at det fortsatt må jobbes for å få flere menn i barnehagene, men at det ikke nødvendigvis er så viktig av den grunn vi ofte tror, og at de ansatte må bli bevisste på hvordan arbeidet blir fordelt og hvilke kjønnsroller hver enkelt får anledning til å utøve (ibid.).

2.5.3 Endring av yrkestittel

Regjeringen varslet i St. mld. 41 (KD 2009) at de ønsket å endre yrkestittelen førskolelærer til barnehagelærer. Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU) anså også barnehagelærer som den beste tittelen, og ba rammeplanutvalget om å foreslå en endelig yrkes- og utdanningsbetegnelse for Kunnskapsdepartementet. Rammeplanutvalget for revidert førskolelærerutdanning viser til St. Meld. 41:

Departementet vil ta sikte på å endre tittelen fra førskolelærer til barnehagelærer. Barnehagelærer er en tittel som viser direkte til profesjonens kompetanseområde og det arbeidslivsområdet utdanningen kvalifiserer for. Samsvar mellom betegnelsen på arbeidslivsområdet og yrkestittelen kan bidra til at barnehagen får en tydelig og selvstendig plass i utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 33).

Yrkestittelen har vært gjenstand for diskusjon tidligere, og har vært gjennom flere endringer. De ansatte begynte å kalle seg for ”tanter” etter at asylene gikk over til å bli daghjem på 20-tallet. Tidligere hadde de ansatte blitt titulert med ”fru” eller ”frøken”. Tantetittelen var begrunnet med ønske om et familiært forhold til det enkelte barnet (Greve 1995). Diskusjon omkring valg av yrkestittel viser en interesse for etablering av en yrkesidentitet. Navnet er av betydning for hva man blir identifisert som (ibid.).

Barnehagelærerinnene ville dog i senere tid bli kvitt denne tantetittelen. I 40-årene ble det diskutert om ”barnehageleder” eller ”barnehagelærerinne” egnet seg best som yrkestittel, etter at institusjonen gikk over fra å hete daghjem til barnehage på 1920-tallet (Greve, 1995). Ti år etter ble ”småbarnspedagog” brakt på bane. Det er ikke kjent hvorfor det ble bestemt å gå bort fra tittelen ”småbarnspedagog”, kun at det var uenigheter om navnevalget (ibid.). Elevmedlemmer på Barnevernsakademiet støttet forslaget, men det ble vedtatt på landsmøte i 1962 at man skulle fortsette å bruke tittelen ”barnehagelærerinne”. I nabolandet Sverige ble yrkestittelen skiftet fra ”barntägarlärare” til ”förskollärare” i 1995, med begrunnelse om å få en mer helhetlig språkbruk da det het ”förskoleseminarer”, ”förskoleålder” og ”förskoleinstitusjoner” (ibid.). Det ble også hevdet at ”barntägarlärarinna” lett kunne misforstås, at man eksempelvis kunne få assosiasjoner til en hage og ikke til en pedagogisk institusjon. Det samme opplevde de norske barnehagelærerinnene. I Danmark valgte de å bevare tittelen ”børnehagelærerinde” fordi man mente at den var så godt innarbeidet i språket. Greve hevder at det ble besluttet at de norske barnehagelærerinnene også ville ta hensyn til dette (ibid.).

Mimi Bjerkestrand, leder for seksjon barnehage i Utdanningsforbundet og Turi Pålerud, høgskolelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Oslo, diskuterer yrkestittelen i boken *Førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk* (Bjerkestrand m.fl. 2007). De hevder at den viktigste kritikken mot førskolelærertittelen er at yrket tar navnet sitt fra stadiet *før* skolen, at man dermed beskrives på en måte ved det man ikke er. Dette er med på å si at den viktigste oppgaven til barnhagen er å forberede barna for skolen. De understreker at det er flere som mener at denne frykten er konstruert da det er allment akseptert at skoleforberedelse ikke er barnehagens viktigste oppgave. Bjerkestrand hevder at tittelen barnehagelærer er en logisk tittel på en lærer som jobber i barnehagen (ibid.). Dette reiser spørsmål om det er undervisning som foregår i barnehagen, og om lærertittelen er riktig.

Arbeidet med læring er i følge Bjerkestrand m.fl. (2007) det som kjennetegner yrket, enten læringen beskrives som sosial, faglig eller kulturell. Noen mener at "lærer i barnehagen" kan egne seg, akkurat som noen lærere presenterer seg som "lærer i videregående skole". Førsteamanuensis Øyvind Kvello (2010) påpeker at i land som for eksempel USA, England, Japan og Frankrike er barnehagene utpreget skoleforberedende. Lese- og skrivetreningen begynner gjerne ved femårsalderen. Den norske barnehagen utviklet seg aldri til en kopi av de internasjonale, skoleforberedende institusjonene. Kvello (2010) mener at dette er grunnet den norske tradisjonen om sen skolestart og barns sterke posisjon i vår kultur, men også de impulsene norsk pedagogikk fikk fra den nye og samfunnskritiske. Barnehage ble institusjonens offisielle betegnelse i 1975, og betegnelsen ble valgt fordi de politiske myndighetene ønsket å markere at småbarnsalderen hadde sin egenverdi. Først og fremst skulle den samle seg om læring som kunne erverves gjennom lek, av hensyn til barnet. Norske barnehager har tradisjon for å gi barnet stor frihet (ibid.).

2.6 Profesjonell status

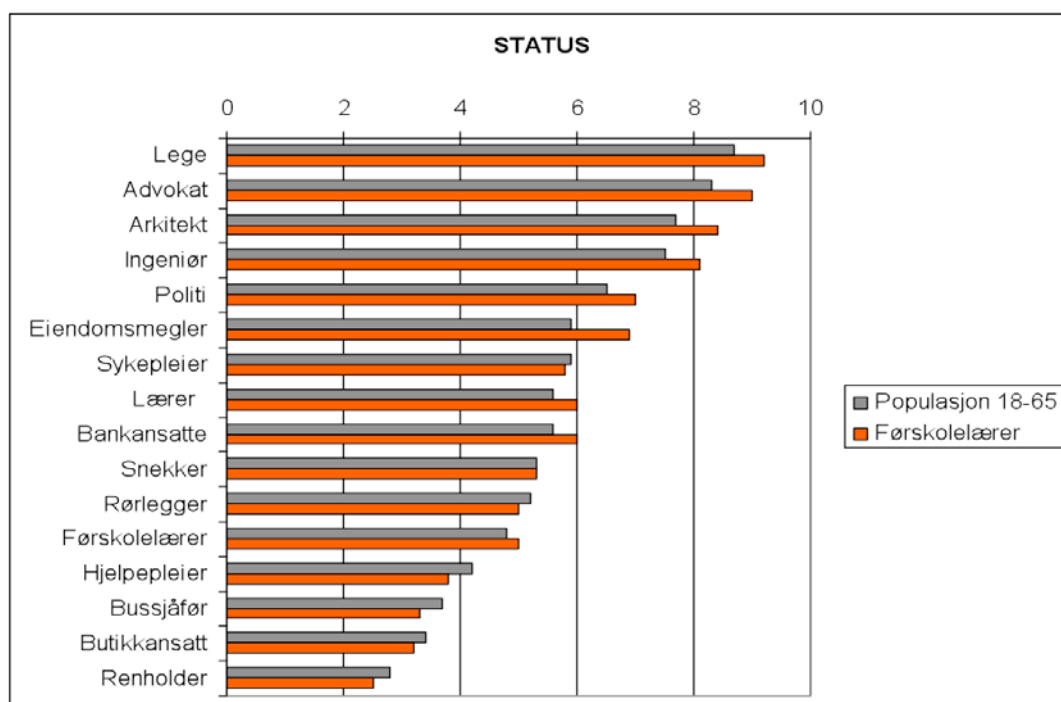
Yrker er et viktig sosialt organiseringsprinsipp (Dæhlen & Svensson 2008). En yrkestittel forteller noe om funksjonen i samfunnets arbeidsdeling, og posisjon i fordeling av inntekt og andre goder. Yrker er altså avgjørende for samfunnets inndeling i klasser og lag (ibid.). Torgersen (1972) skriver at gjennom svært mange empiriske undersøkelser er det dokumentert at de profesjonelle yrkene utviser en høy sosial bakgrunn, og at det synes å være dokumentert at gangen mot profesjonalisering er nært knyttet til sosial oppdrift. Torgersen

(ibid.) hevder at det foregår en bevisst bestrebelse frem til profesjonell status hos de nyere yrkesgruppene. Denne bevisste utålmodigheten minner om forsøk på å ta "snarveier" til sluttmålet, fremfor den lange veien som de klassiske profesjonene har gått. For en kommende profesjon er det viktig å fremskaffe en passende vitenskap. I slike tilfeller er det ikke uvanlig at selve substansen i den ønskede universitetsutdannelse beskrives som svært vagt. "Det viktige er plassen i solen, og solen er universitetet" (ibid.). Toppen av statushierarkiet er altså universitetsstatus. Over lenger tid har det vært uttrykket bekymring for den pågående akademiseringen av høgskoleprofesjonene (Molander & Terum 2008). Bakken (2013) viser til at siden år 2003 har antall universiteter blitt fordoblet, og at det er et utbredt ønske om å stige i gradene blant institusjonene. Fagskoler vil bli høgskoler og høgskoler vil bli universiteter. Institusjonenes begrunnelse for å ønske høyere status er i mange tilfeller en tro på at høyere status vil gjøre det enklere å utvikle og styrke forsknings- og utdanningsaktivitetene (ibid.).

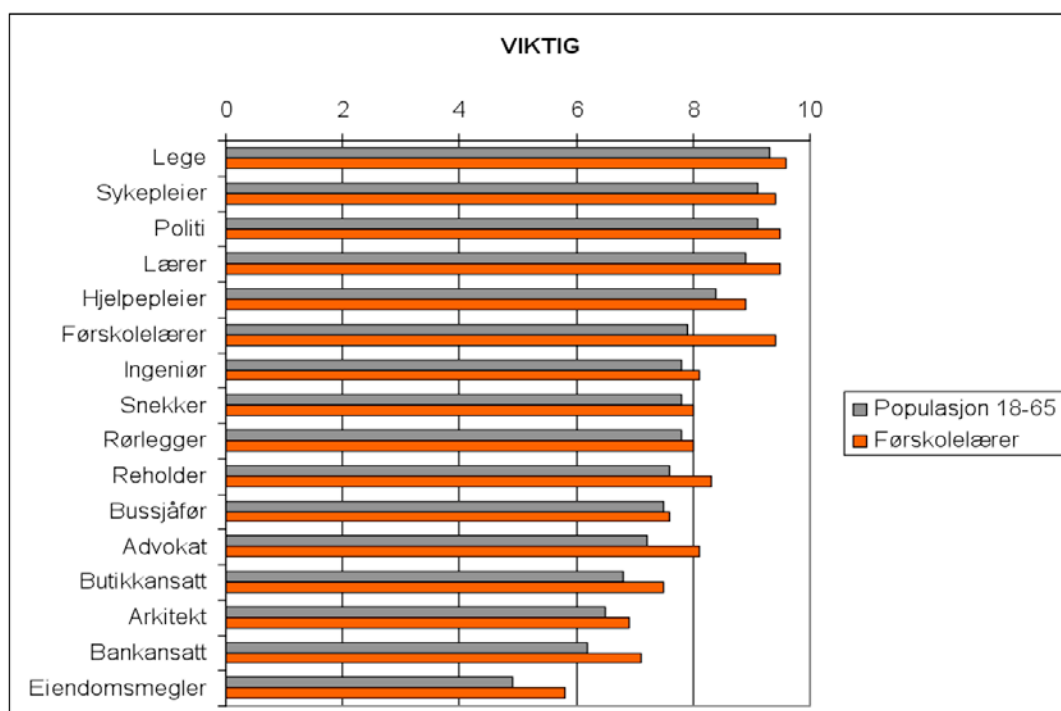
Ved utviklingen innenfor en rekke profesjoner har tilknytningen til universitetene og utviklingen av en vitenskapelig kunnskapsbasis vært viktig for profesjonsutdanningenes samfunnsmessige legitimitet og rolle (Smeby 2008). Grunnen til at sosialt arbeid har hatt problemer med sin profesjonelle status, har sammenheng med at de har hatt problemer med å stå over en bestemt kognitiv basis (ibid.). Dette henger sammen med førskolelæreryrkets kunnskapsgrunnlag, som var tema i kapittel 2.2. Gotvassli (2001) peker på den samme problemstillingen og hevder som nevnt tidligere at arbeid med barn i førskolealder ikke anses som profesjonelt arbeid (ibid.). Barnehagen og førskolelæreryrket er en arbeidsplass og en utdanning som representerer en videreføring av kvinnes tradisjonelle oppgaver i hjemmet. Det lave utdanningsnivået blant ansatte i norske barnehager, og tradisjonelle holdninger til hva som er barnehagens samfunnsoppdrag, er med på å bidra til et såkalt lekmannspreg i barnehagen (Steinnes 2010). Førskolelærerens kompetanse kan også bli utfordret ved at erfarne assistenter anser seg som kvalifisert til samme stilling (ibid.). Spørsmålet om profesjonell status er dermed ikke bare et spørsmål om yrkesgruppens abstrakte kunnskapsgrunnlag, men også hvordan denne kunnskapen anerkjennes av andre.

I en meningsmåling om viktigheten av utdanning for førskolelærere på 1980-tallet (Torgersen 1989), lød spørsmålet til respondentene: ”Førskolelærere har det pedagogiske ansvaret i barnehagene. Førskolelærere gjennomgår tre års utdanning basert på praktisk og teoretisk kjennskap til småbarns utvikling. Hvor viktig syns du det er at de ansatte har en slik pedagogisk utdanning?” (Se vedlegg 4). Det ble gitt følgende svaralternativer: ”Svært viktig, ”Noe viktig”, ”Lite viktig og ”Vet ikke”. Meningsmålingen viste at det var betydelige forskjeller i standpunktene ut i fra utdanningsnivå blant respondentene. I det høyeste utdanningslaget var det størst oppslutning om høy utdanning for førskolepersonalet. Meningsmålingen viste også at det var en stor forskjell i standpunkter mellom kvinner og menn. Det var unge utdannede, kvinner som pekte seg ut som med høyeste oppslutning om å kreve høyere utdanningsnivå for førskolelærere. (ibid.).

I en spørreundersøkelse i 2010 ble et landsrepresentativt utvalg av 500 personer i alderen 18-65 år, og 400 barnehageansatte førskolelærere blant annet stilt spørsmål om førskolelæreryrkets status og viktighet (Vedlegg 3; Kanvas 2010). Første spørsmål lød: ”Tradisjonelt sett har ulike yrker ulik STATUS i samfunnet. Jobber med høy status er ofte forbundet med høyere prestisje enn jobber med lav status. På en skala fra 1 til 10, hvor høy status vil du si at følgende yrker har i Norge i dag?” (Figur 1). Figuren viser at førskolelærers plassering av status kommer nokså langt nede, som nummer 12 av de 16 presenterte yrkene, rett under rørlegger og rett over hjelpepleier. Tabellen viser at førskolelærerne gir sitt eget yrke tilnærmet lik grad av status i sammenlignet med resten av utvalget i undersøkelsen. I tillegg Spørsmål 2 lød: ”På en skala fra 1 til 10, der 1 er svært lite VIKTIG og 10 er svært viktig, i hvilken grad vil du si at de følgende yrkene er viktige for samfunnet vårt?” (Figur 2). Figur 2 viser at viktigheten av yrket imidlertid får en betydelig høyere plassering enn status, og plasserer seg som nummer 6 av 16 presenterte yrker. Tabellen viser at førskolelærerne gir sitt eget yrke betydelig høyere grad av viktighet i forhold til resten av utvalget i undersøkelsen. Jeg kommer tilbake til dette i analysen i kapittel 5.2.5.



Figur 1: Status Kanvas⁸



Figur 2: Viktighet Kanvas⁹

⁸ Øverste horisontale søyle i figur: populasjon 18-65, under viser førskolelærer

⁹ Øverste horisontale søyle i figur: populasjon 18-65, under viser førskolelærer

I undersøkelsen ”Hvordan få førskolelærere til å bli i barnehagene og hvordan bringe reservestyrken tilbake?” (Utdanningsforbundet 2012), blir førskolelærerstudenter spurt om deres erfaringer med holdninger fra omverdenen til deres valg av utdanning. Funnene viser at de møter få eller ingen positive reaksjoner på sitt yrkesvalg. De mener at denne type reaksjoner er med på å forme deres perspektiver på det å jobbe i barnehage (ibid.). Gjennom utdanningssystemet legitimeres profesjonenes monopol og status. I allmennhetens øyne er det en stor spredning i status mellom de profesjonelle yrkene, fra leger og advokater til bibliotekarer og førskolelærer (Dæhlen & Svensson 2008). Leger og advokater er eksempler på yrker med høy status, og disse yrkenes kunnskapsgrunnlag rangeres høyere enn typiske kvinneyrker slik som førskolelærer, som viser seg å rangere lavt i et status- og kunnskapshierarki. Definisjoner av hva kunnskap er og hvilken type kunnskap som skal anerkjennes som gyldig, er resultater av lange historiske prosesser (ibid.). Kjønnsperspektivet kan som tidligere nevnt være med på å sette kritisk søkelys på viktige maktforhold som er knyttet til profesjonsdannelser. Dahle (2008) peker på at de mannlige profesjonene fortsatt representerer standarden og legger føringer for hva som skal anerkjennes som gyldig kunnskap (ibid.). I kapittel 2.2.2 viste jeg til Gotvassli (2001) som hevdet at førskolelæreryrket er på vei mot en sterkere profesjonalisering, men at det fortsatt befinner seg i en prosess (ibid.). De to presenterte undersøkelsene (Torgersen 1989, Kanvas 2010) kan være en bekreftelse på at yrket fortsatt befinner seg i en profesjonaliseringsprosess.

2.6.1 Hva mener foreldrene om viktigheten av pedagogisk utdanning?

Det finnes ulike stillingstyper i barnehagen; styrere, pedagogiske ledere, støttepedagoger, assistenter og tospråklige assistenter. Til noen av dem stilles det spesielle utdanningskrav, mens det til andre, og det gjelder flertallet av de ansatte, ikke stilles utdanningskrav (Gulbrandsen 2009). Gulbrandsen poengterer at for tre tiår tilbake var førskolelærerne stort sett svært unge og kom rett fra utdanningen, og var ofte uten erfaring med egne barn. Assistentene var gjerne eldre, hadde egne barn, mer erfaring fra barnehagearbeid og utgjorde flertallet av de ansatte. Dermed var det ikke så lett for foreldrene å se forskjell på ansatte med og uten utdanning (ibid.).

Brukerundersøkelser er svært utbredt i norske barnehager (Gulbrandsen 2005, Gulbrandsen & Winsvold 2009). Flere nasjonale brukerundersøkelser har dokumentert stor tilfredshet med

barnehagene, og foreldrene er særlig fornøyd med den innsatsen personalet yter. Barnets trivsel er det forholdet som vurderes høyest i undersøkelsen, deretter geografisk avstand til barnehagen og personalets omsorg for barnet (ibid.). Det undersøkelsene imidlertid har vist er at foreldrene ikke synes at det er spesielt viktig at de ansatte har pedagogisk utdanning. (Barne- og familiedepartementet 2005:51). Funnet det refereres til her fra 2004, ble bekreftet gjennom undersøkelsen "Alle teller mer" våren 2008 (Østrem m.fl. 2009). At barnet får leke med andre barn og får trygghet og omsorg fra de voksne, er det foreldre vurderer som viktigst for sine barn i barnehagen fremfor at de ansatte har pedagogisk kompetanse (ibid.). Det fremgår også i undersøkelsen fra 2008 at foreldres forventninger til barnehagen synes å ha endret seg lite siden før rammeplanen for barnehager ble innført. De fleste foreldrene kjenner til at barnehagen har en rammeplan, men utover det er foreldrenes kjennskap begrenset (Østrem m.fl. 2009.).

Farstad & Stefansen (2010) har studert hvordan klassekulturelle forskjeller kommer til uttrykk og opprettholdes gjennom hvordan foreldre forholder seg til barnehagen. De fant at middelklasseforeldre var opptatt av personalets pedagogiske kompetanse og refleksjonsnivå, samt hvordan barnehagen stimulerte barnas naturlige forskertrang. Arbeiderklasseforeldres forhold til barnehagen var noe annerledes. Farstad & Stefansens (2010) tolkning er at arbeiderklasseforeldre først og fremst så på barnehagen som et uformelt sted; et sted for barns lek og sosialisering. I motsetning til middelklasseforeldrene var de var mindre opptatt av personalets formelle pedagogiske kompetanse. Noen av informantene skilte for eksempel ikke mellom de ulike titlene assistent eller pedagogisk leder, men omtalte alle som "tantene". Begge foreldregruppene var opptatt av at barnehagen gir barn anledning til å være med på mange ulike aktiviteter, ting som er gøy og meningsfylte for barn. De gledet seg også over barnas utvikling, at de lærte sanger, tall og bokstaver og at de ble tryggere sosialt. Farstad & Stefansen (2010) konkluderer med en tydelig klasseforankring og sammenheng mellom klassetilhørighet og måten foreldrene forholder seg til barnehagen på.

De seneste årene har slike undersøkelser blitt gjennomført av EPSI¹⁰ Norge. Til forskjell fra de siste årenes brukerundersøkelser, viser en fersk undersøkelse at det er de ansattes og

¹⁰ Det er femte året EPSI Norge gjennomfører en studie av kundetilfredsheten i norske barnehager, og analysen baserer seg på intervjuer med et tilfeldig utvalg av personer som har barn i barnehage. Den gjør det mulig å sammenlikne resultater for den enkelte barnehage med det nasjonale snittet til både private og kommunale barnehager helt ned på spørsmålsnivå. Det er når resultatene ses i en sammenheng at tallene virkelig får en verdi.

ledelsens kompetanse, sammen med det pedagogiske innholdet og aktivitetstilbudet i barnehagen som i størst grad påvirker foreldrenes tilfredshet (EPSI 2013). Forventningene foreldre har til barnehagene er på sitt høyeste nivå siden EPSI startet sine studier i 2009. For første gang har undersøkelsen i tillegg blitt sammenlignet med våre naboland, Danmark, Sverige og Finland. Norske foreldre gir barnehagene høy score, men tallene viser at foreldrene i våre naboland er noe mer fornøyde med barnehagetilbudet (ibid.).

3 Presentasjon av data og metode

Metode er veien frem til et svar på forskningsproblemet. Hensikten med dette kapittelet er å klargjøre for valg av forskningsmateriale, metode, statistiske analyseteknikker og om de refleksjoner som har fulgt arbeidet. Å oppdage og identifisere tingenes virkelige tilstand, kartlegge og avduke korrelasjoner, er en felles utfordring for all forskning (Befring 2004).

Data er analysert ved hjelp av deskriptive teknikker, faktoranalyse og multippel lineær regresjon. Faktoranalyse ble først anvendt for å redusere antall avhengige variabler. Det ble besluttet å bruke regresjonsanalyse for å få et bilde av de mer komplekse sammenhenger mellom kontekstuelle og strukturelle variabler og lederoppgaver, aktiviteter med barna, skifte bleier og av- på påkledning, som er analysens avhengige variabler. Som uttrykk for kontekstuelle forhold ble følgende uavhengige variabler inkludert i regresjonsanalysen: Kjønn, prosentdel mannlige ansatte, de ansattes alder, hvilken aldersgruppe de jobber med, antall ansatte i barnehagen, prosentandel med førskolelærerutdanning og sosial bakgrunn. Helt til slutt presenteres det noen metodiske betraktninger.

3.1 Forskerrollen og forforståelsen

Når man går inn i et forskningsfelt har man alltid med seg en forforståelse av temaet. Jeg har med meg erfaring, interesse og et personlig engasjement fra feltet. Da er det i følge Lund (2002) særdeles viktig å utvikle en forskningsorientert holdning, og være klar over sine personlige overbevisninger om temaet. Det innebærer blant annet å kunne være saklig, kritisk og åpen for alternative synspunkter (ibid.).

Bevissthet om eget forhold til temaet kan hjelpe til å få øye på egne fordommer. Underveis med arbeidet har jeg måtte teste mine egne overbevisninger mot ideer og tanker jeg har funnet i forskningslitteraturen. Jeg startet med et sterkt personlig engasjement, og i forskningsgruppen jeg har vært med i ble jeg gjort oppmerksom på at det skinte i gjennom i prosjektbeskrivelsen og de første utkastene. Dette kan svekke dømmekraften, men samtidig kan engasjert nysgjerrighet om spesielle saker gi energi til skriveingen og til ønsket om å finne

svar på spesifikke spørsmål. Det er forskerens rolle å være objektiv (ibid.), og det har vært en del av prosessen det å kunne se flere perspektiver og å få ny innsikt og kunnskap om temaet.

3.2 Tilgang til data

Med ønske om et stort datamateriale med fokus på relasjonen mellom faglærte og ufaglærte i barnehagen, var MAFAL-prosjektet interessant for min studie. De kvantitative dataene fra prosjektet er allerede innsamlet og systematisert. Jeg skal ikke se på foreliggende analyser og funn i forskningsrapporten fra undersøkelsen, men gjøre eget analysearbeid. Jeg har orientert meg om de ulike prosessene som ligger bak innsamling og registrering av data, som jeg vil presentere i kapittelet under. Hensyn til eventuelle målingsfeil blir behandlet i kapittelet om reliabilitet.

3.3 Presentasjon av MAFAL-prosjektet

Våren 2009 ble den landsomfattende spørreundersøkelsen gjennomført. MAFAL er forkortelse for ”Meistring av førskulelærarrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspreg.” Prosjektet var et samarbeid mellom Høgskolen i Volda og Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo, og ble ledet av professor Peder Haug. Hovedmålet med prosjektet var å øke den forskningsbaserte kunnskapsstatusen på barnehagefeltet (Hivolda 2008). Prosjektet retter søkelyset mot relasjonen mellom faglærte og ufaglærte i barnehagen, og på hvordan kvaliteten i barnehagen blir påvirket av et arbeidsfellesskap som har flere ufaglærte enn faglærte. Det er en utfordring å sikre kvalitet i et arbeidsfellesskap med en tredel førskulelærere og to tredeler assistenter der de fleste er uten fagutdanning, og der mye av arbeidsoppgavene er slike som blir utførte av foreldre og foresatte i hjemmet. For å undersøke dette ble både assistenter og pedagoger spurt om hvordan de legger vekt på og utfører ulike oppgaver i hverdagen (ibid.).

3.3.1 Utvalg

Det ble valgt ut 1000 tilfeldig barnehager. Styreren i hver av barnehagene ble bedt om å distribuere skjemaene til minimum en og maksimum tre pedagogiske ledere, og et tilsvarende skjema til minimum en og maksimum tre assistenter. I tillegg besvarte styrerne selv et kort

skjema, hovedsakelig med spørsmål om barnehagens størrelse og personalets sammensetning. Spørreskjemaene er lagt ved i vedlegg nr.1 og 2. Svarprosenten er på om lag 60%. Til sammen kom det inn svar fra 1192 pedagoger, 1357 assistenter og 580 styrere (Se tabell 1). Det har ikke vært mulig å beregne svarprosent for assistenter og pedagogiske ledere fordi lederne for barnehagen distribuerte skjemaet videre til et antall ansatte som ikke kan tallfestes nøyaktig (Smeby 2011).

Tabell 1: *Fordeling stilling*

Stilling	Frekvens	Prosent
Assistenter	1357	43,4%
Pedagogiske ledere	1192	38,1 %
Styrer	580	18,5 %
Total	3129	100,0 %

Spørreundersøkelse

Dataene som ligger til grunn for denne oppgaven er innsamlet ved hjelp av en spørreundersøkelse. En spørreundersøkelse (survey) er en standardisert utspørring av et stort representativt utvalg av personer (Ringdal 2013). Spørreskjemaet er strukturert, og har lukkede spørsmål som vil si spørsmål med faste svaralternativer. Ringdal (2013) fremhever at med forhåndsoppgitte svaralternativer er svarene sammenlignbare fordi alle respondenter får de samme utsagnene som de må forholde seg til. Dette åpner for muligheter for å generalisere resultatene til en større populasjon. Denne måten å innskrenke svarmuligheter på er egnet til å sammenligne svar i etterkant, og i forkant vil denne spørsmålsformen også forhindre ulike tolkninger av spørsmålene (Ringdal 2013).

De to overordnede problemstillingene i MAFAL- prosjektet var:

- Hvordan forstår og mestrer førskolelærerne yrket sitt?
- Hva slags innhold og arbeidsmåter finner vi i barnehagen?

3.3.2 Utvalgte spørsmål fra undersøkelsen

Her presenteres noen utvalgte spørsmål for å vise hvordan undersøkelsen så ut (Undersøkelsen i sin helhet kan finnes i vedlegg 1 og 2).

8 I hvilken grad er du involvert i følgende arbeidsoppgaver i jobben din?

Hvis du er usikker, velg det alternativet som du synes passer best. Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	Aldri 1	2	3	4	Ofte 5
Lede femårsklubb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lede samlingsstund eller barnemøte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delta aktivt i frilek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lede formings-, musikk- og dramaaktiviteter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lese for barna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utføre praktisk arbeid sammen med barn (husarbeid, brødbaking, rydding, vasking osv).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delta i fysiske aktiviteter (springe, ballspill, klatre osv).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skifte bleier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lære barna tall og bokstaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ta opp vanskelige eller følsomme temaer med et barns foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjennomføre foreldresamtaler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delta i av- og påkledning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ha ansvar for gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figur 3: I hvilken grad er du involvert i følgende arbeidsoppgaver i jobben din?

29 Hva er (var) din mors og din fars høyeste utdanningsnivå?

Merk: Sett ett kryss på hver kolonne.

	Mor	Far
Grunnskolenivå (inkludert folkeskole, framhaldsskole)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realskole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ett – eller toårig yrkesfaglig videregående skole eller yrkesskole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Treårig videregående skole eller gymnas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Høgskole/ universitetsutdanning lavere grad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Høgskole/ universitetsutdanning høyere grad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vet ikke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utdanning som ikke lar seg plassere ovenfor, i så fall hva:		
Mor: _____		
Far: _____		

Figur 4: Hva er (var) din mors og fars høyeste utdanningsnivå?

3.4 Metodiske valg

Datamaterialet ble behandlet i Statistical Package for Social Science (SPSS).

Problemstillingen og forskningsutgangspunktet for prosjektet er i utgangspunktet deskriptivt. Formålet er å få frem arbeid hos pedagogiske ledere og hos assistenter og se på om det er noe forskjell. Utvalget er av en slik størrelse og svarprosenten (60) på et såpass akseptabelt nivå, at det kan brukes slutningsstatistikk (Ringdal 2013). Jeg benytter meg av et signifikansnivå på 0,05, og vil underveis rapportere signifikansnivå på 0,05 eller lavere. Analyseteknikkene som anvendes vil bli redegjort for i kapittel 3.5 og 3.6.

3.4.1 Fordeler og ulemper for metodiske valg

Innenfor forskning i barnehagepedagogikk er det mest vanlig å benytte seg av kvalitativ metode. King og Horrocks (2010) refererer til to "paradigmer" innen forskning, og hevder at de kvalitative og kvantitative paradigmene representerer svært forskjellige måter å se verden på. Kvantitativ forskning fokuserer på måling, som presist og nøyaktig fanger aspekter av den sosiale verden som da uttrykkes i tall og prosenter. Kvalitativ forskning har en annen tilnærming til måling. Målet er fortsatt å fange sosiale aspekter i den sosiale verden, men bygger på at den sosiale verden konstrueres gjennom individets handlinger (King og Horrocks 2010). Dette betyr at sosiale fenomener varierer etter konteksten de opptrer i, og er i kontinuerlig endring (Ringdal 2013). Edvard Befring (2004) skriver at den fundamentale forskjellen mellom kvalitativ og kvantitativ metode er primært relatert til *forskningsobjektivene* og *datakarakteristikken*. Spørsmålet er hvordan data er innhentet. Kvalitative data er ofte resultatet fra deltagende observasjon, enten i åpne intervjuer eller frie skriftlige presentasjoner. Kjennetegnet med slik data er at de baseres på konkrete erfaringer mer enn objektiv registrering. Disse metodene blir det ofte relativt intuitivt og ikke særlig formalisert. Fordelen er at det posisjonerer forskeren strategisk til å kunne gjøre uventete oppdagelser og til å avdekke karakteristiske funksjoner, gg det kreves ofte for å nå kjernen av en konflikt, både på personlige og sosiale nivåer (Befring 2004).

Jeg velger en kvantitativ forskningsstrategi, da jeg anser det som best egnet for å besvare min problemstilling og forskningsspørsmål. Denne strategien bygger på at sosiale fenomener viser en så stor stabilitet at måling og kvantitativ beskrivelse er meningsfylt (Ringdal 2013). Valget

om å benytte nettopp kvantitativ metode vil imidlertid medføre visse begrensninger. Studiet vil ikke ha mulighet som i kvalitativ metode til å få innsikt i informantenes personlige erfaringer og intensjoner. Fordelen ved kvantitativ metode er at det er mulig å generalisere (Befring 2004).

Denne studien er som nevnt basert på data fra en *strukturert* spørreundersøkelse, med faste formulerte spørsmål. Svarene er avgitt ved ulike valg mellom oppgitt svarealternativer (Hiovolda 2008). En ulempe ved denne datainnsamlingsmetoden er at alt er forhåndsbestemt og det ikke kan bringe frem dybde og presiseringer hos respondenten (Lund 2002). Det er ikke uvanlig i spørreundersøkelser at en del av spørsmålene besvares med respondentens egne formuleringer. En svakhet ved be folk utdype opplysninger om seg selv, er at vi er avhengig av at både har tilstrekkelig selvinnsikt og tilstrekkelig vilje til å gi riktig svar. Man kan bli fristet til å avgi svar som er sosialt akseptable i stedet for svar som er ærlige (Lund 2002).

Valg av spørsmål

Det første trinnet er å velge ut variabler til analysen og klargjøre disse. Valg av variabler følger av problemstillingen og forskningsspørsmål. Ved bruk av forliggende data er måling eller operasjonalisering av sentrale variabler planlagt før datainnsamlingen (Ringdal 2013). Den første store analytiske oppgaven startet med utvelgelse av spørsmål fra MAFAL-spørreundersøkelsen.

Her skal spørsmålene mine besvares, og jeg vil benytte de som en ramme for fremstilling av analysen. Valg av metode i en studie er først og fremst avhengig av studiens forskningsspørsmål. Studien tar som nevnt utgangspunkt i følgende problemstilling;

- Har profesjonsutdanning noe betydning for arbeidsdeling mellom assistenter og pedagogiske ledere i barnehagen?

For å belyse problemstillingen ytterligere har jeg følgende forskningsspørsmål: 1) *Hvordan påvirker arbeidsdelingen førskolelæreryrkets profesjonelle status?* 2) *Hvem er det som rekrutteres til førskolelæreryrket?* 3) *Hva er sammenhengen mellom rekruttering og manglende utvikling mot profesjonell status?*

3.5 Faktoranalyse

Når mål skal utvikles kan faktoranalyse benyttes til å undersøke om et sett av spørsmålene måler en eller flere underliggende dimensjoner. Dette gjøres for å utvikle variabler til bruk i analyser med andre teknikker. Faktoranalyse er en statistisk teknikk for å finne antall latente dimensjoner som ligger til grunn for en observert korrelasjonsmatrise (Ringdal 2013).

Metoden bygger teknisk sett på en lineær modell, hvor hver observert variabel er en funksjon av faktorene (ibid.). Bruken av faktoranalyse er rent utforskende, og i følge Field (2009) bør det kun brukes til å guide fremtidige hypoteser eller til å informere forskere om mønster i datasett. Mange avgjørelser er overlatt til forskeren ved anvendelse av faktoranalyse, og det er derfor viktig å informere om valgene jeg fortar meg.

Jeg har anvendt prinsipiell komponent analyse som utrekningsteknikk. Antall faktorer blir bestemt av et sett av kriterier (Ringdal 2013). Det første er at faktorene må ha en egenverdi høyere enn 1. Egenverdien representerer mengden variasjon som blir forklart av en faktor, og en egenverdi høyere enn 1 blir regnet som tilstrekkelig i følge Kaisers kriterie (Field 2009). Det ble valgt ortogonal rotasjon (varimax).

Tretten variabler bestående av MAFAL – spørsmål ble analysert med hjelpe av faktoranalyse, med en ortogonal rotasjon av faktormatrisen.

3.6 Regresjonsanalyse

Multipel regresjonsanalyse undersøker i hvilken grad et sett uavhengige variabler (X) kan predikere en kontinuerlig avhengig variabel (Y) (Ringdal 2013).

Modellen for multipel regresjon med K avhengige variabler kan beskrives med likningen:

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_{1i} + \beta_2 X_{2i} + \dots + \beta_K X_{Ki} + \varepsilon_i$$

Der Y_i representerer den avhengige variabelen, β_0 er regresjonskonstanten og

β_K representerer regresjonskoeffisienten til den uavhengige variabelen, X_{Ki} . ε_i beskriver forskjellen mellom observert og predikert verdi, heretter kalt residual.

De uavhengige variablene skal være kvantitative eller kategoriske (med to verdier). Kategoriske variabler med mer enn to verdier må gjøres om til såkalte dummy –variabler. Dummy- variabler blir konstruert for å gjøre kategoriske variabler med flere enn to verdier om til kategoriske variabler med kun to verdier. Dette gjøres ved å konstruere nye variabler der du gir verdien 1 til den variabelen man ser på og 0 til resten. Dette gjentas med resten av kategoriene, med unntak av en referansekategori som blir satt til 0 for alle (Ringdal 2013).

For å kunne trekke slutninger om en populasjon basert på regresjonsanalyse, er det flere forutsetninger som må stemme. To av de viktigste er ingen perfekt multikolinearitet og at residualene er uavhengige (Field 2009).

Multikolinearitet

Korrelasjonsanalyse ble brukt for å måle sammenheng mellom de uavhengige variablene. Dette ble gjort for å sjekke faren for multikolinearitet. Multikolinearitet bryter med forutsetningene for regresjonsanalyse (Ringdal 2013). I følge Field (2009) så kan korrelasjon over 0,8 være tegn på multikolinearitet.

Pearsons korrelasjonskoeffisient (r) viser sammenhengen mellom variablene. Den måler tendensen til en lineær sammenheng mellom to variabler, og varierer mellom -1 og +1. Pearsons r måler både styrke og retning av forholdet, der styrken måles på størrelsen til absoluttverdien og retningen måles av fortegnet (Field 2009).

Uavhengige residualer

For to vilkårlige observasjoner bør residualene være uavhengige, det vil si ingen autokorrelasjon (Field 2009). For å teste dette benytter jeg meg av Durbin-Watson testen, som tester for seriekorrelasjon mellom residualer. Testen varierer mellom 0 og 4, der 2 betyr ukorrelert. Akseptable verdier er mellom 1 og 3 (Field 2009).

3.7 Valg av variabler

Det første trinnet er å velge ut variabler til analysen og klargjøre disse. Valg av variabler følger av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Ved bruk av primærdata er operasjonalisering av sentrale variabler planlagt før datainnsamlingen. Det er da vanlig å ha med for eksempel et sett med spørsmål som skal måle samme teoretisk variabel, og det er

fornuftig å lage et sammensatt mål (indeks) på den teoretiske variabelen basert på spørsmålene i settet (Ringdal 2013). Jeg benytter meg som sagt av sekundærdata, og for å utvikle indekser i datamaterialet har jeg brukt den statistiske teknikken faktoranalyse.

3.7.1 Uavhengige variabler

Her vil studiens uavhengige variabler bli presentert. De er valgt ut for å sjekke om de ulike kontekstuelle og strukturelle variablene har noen påvirkning på arbeidsoppgaver:

Stilling

Stilling er hovedvariabelen jeg ser på. Påvirker stilling arbeidsoppgaver, eller gjør pedagogisk leder og assistent stort sett det samme? Tidligere har Nørregård-Nielsen (2006) påvist at pedagoger og assistenter i Danmark utfører de samme arbeidsoppgavene. Det ser ut til å eksistere en mening om at alle er kolleger og at man derfor skal gjøre alle løft i fellesskap. Pedagogene vet at det ikke er spennende å alltid være den som skal feie gulvet og vaske legoklosser, så det er man felles om (ibid.). Funnene sammenfaller med Peder Haug og Gerd Sylvi Steinnes (2011) analyser av MAFAL- data, hvor de fant omfattende likheter i hvordan de to yrkesgruppene vurderer sin egen kompetanse, og kun en marginal arbeidsdeling i forhold til formelle kvalifikasjoner. De peker på at det ser ut til å eksistere en barnehagekultur som er mindre dominert av de respektive førskolelærernes formelle kompetanse, og mer dominert av en "commonsensisk" syn på oppdragelse (ibid.).

Til forskjell fra Nørregård-Nielsen (2006) og Haug og Steinnes (2011) sine studier, finner Mette Løvgren (2012) forskjeller mellom pedagogiske ledere og assistenter i fordeling av arbeidsoppgaver, i sine analyser av MAFAL- datamaterialet. Men forskjellene er relativt små. Førskolelærere utfører mer lederoppgaver slik som å lede spesialundervisning, skoleforberedende aktiviteter og samlingsstund (ibid.). Samtidig påpekes det at det er stor enighet blant gruppene om hvorvidt bestemte arbeidsoppgaver passer best for den ene eller andre yrkesgruppen av de to. I hovedsak hevder Løvgren at undersøkelsen viser at barnehageansatte er trygge på sin egen yrkesrolle, og de vet hva som blir forventet av dem i deres arbeid (ibid.). Smeby (2011) støtter Løvgren sine funn, og finner i sine analyser av MAFAL- data også forskjeller i hvilken grad gruppene er involvert i mange av

arbeidsoppgavene. De typiske lederoppgavene utføres i størst grad av de pedagogiske lederne, men også han hevder at forskjellene er svært små (ibid.).

Kjønn

Majoriteten av de barnehageansatte er kvinner. Rannveig Dahle (2008) hevder at for å forstå og forklare profesjonsutøvelse i moderne samfunn, så kommer en ikke utenom kjønnsforholdet (ibid.). Korsvold (1997) trekker også frem kjønnsperspektivet i barnehagen som omsorgsinstitusjon og arbeidsfellesskap. Hun peker på kvinners innsats i barnehagens fremvekst, satt i sammenheng med hvilke egenskaper kvinner til ulike tider har blitt tilskrevet innen denne form for barneomsorg, og hva slags oppgaver kvinner ble forventet å ivareta. Innenfor dette arbeidsfeltet ble førskolelæreryrket skapt. Utviklingen kan derfor karakteriseres som profesjonalisering av enkelte kvinnelige egenskaper. Korsvold understreker at kvinnepreget har blitt tonet ned, og at oppfatninger av kvinnelighet og mannlighet har endret seg (ibid.). Spørsmålet blir så hvilken betydning kjønn har i barnehagen i dag, og om det som et analyseperspektiv kan ha noe påvirkning på fordelingen av arbeidsoppgaver.

Prosentandel menn

Jeg vil undersøke om *antallet* av menn i barnehagen har noe å si for arbeidsdelingen. Mette Tollefsrud (2013) ved HiOA forteller at blant førsteårsstudentene på heltidsutdanningen i Oslo er nå det 22,6 prosent menn. Det er en markant økning fra tidligere. De nyeste KOSTRA-tallene viser at andelen menn i basisvirksomheten i barnehager er på 8,3%. Ettersom undersøkelsens utvalg består av 133 menn, er ikke dette et representativt utvalg for norske barnehager. Det ble derfor besluttet å ta med variabelen antall prosent menn som jobber i barnehagen, for å få et bedre bilde av hvordan kjønn påvirker arbeidsdelingen. Løvgren (2013) har sett på hvordan flere mannlige ansatte i barnehagen påvirker arbeidsdelingen. Hun viser til tidligere studier som har antydnet at med en vanlig oppfatning av ulikhet mellom kjønnene, kan flere menn føre til mer tradisjonelle kjønnsroller, og ikke mindre, som er et annet argument for flere menn i barnehagen. Uttrykte politiske ambisjoner om å øke andelen menn er også begrunnet med at barn trenger å bli eksponert for begge kjønn i barnehagen, og at flere mannlige ansatte i barnehagen kan gi et statusløft. Hennes foreløpige analyser av MAFAL- data viser at det er en kjønnsdelt fordeling av arbeidsoppgavene, men understreker at effektene er svært små. Jo flere menn som jobber i

barnehagen, jo oftere skifter de kvinnelige ansatte på barna og deltar i mindre grad i fysiske aktiviteter (ibid.)

Alder

På 1960- og 1970-tallet utgjorde førskolelærere en ung arbeidskraft. En stor undersøkelse i 1972 viste at av førskolelærerne var kun 12 prosent eldre enn 40 år. Fortsatt utgjør førskolelærerne en relativt ung arbeidskraft. Medianalderen var 34 år i 2003 og 36 år i 2007 (Gulbrandsen 2009). Ansatte med og uten førskolelærerutdanning skiller seg aldersmessig fra hverandre (Gulbrandsen 2007). Blant assistentene er det en større aldersspredning. Øieutvalget (NOU 2012) fremhever at det er relativt flere som både er yngre og eldre enn de pedagogiske lederne. Det anses derfor som interessant for studien å se om alder kan være påvirkende faktor for arbeidsdelingen, med tanke på en nokså vanlig situasjon i norske barnehager hvor man har en ung pedagogisk leder og to mer erfarne assistenter.

Aldersgruppe

Det foreligger ikke mye forskning på forskjeller i profesjonsutøvelse og opplevelse av arbeid med henholdsvis småbarn og barn over tre år. Magne Svendsen (2011) undersøkte MAFAL-datagrunnlaget i sin masteroppgave for se å på hva pedagogiske ledere uttaler om egen profesjon og profesjonsutøvelse, i forhold til hvilken aldersinndeling de har på sin avdeling. Samlet sett fant han at pedagogiske ledere i all hovedsak fremstår som en union gruppe med profesjonsutøvere, uansett hvilket alderssegment de jobbet med. Pedagogiske ledere på 0-5 års avdeling er i gjennomsnitt eldre og har lenger arbeidserfaring fra barnehage. De pedagogiske lederne som jobber med småbarn (0-3 år) skiller seg noe ut. Ett av funnene viste at det er pedagogiske ledere på 0-3 års avdeling som sjeldnest benytter seg av temahefte i sitt arbeid. De forteller også at de ofte er involvert i omsorgsrelaterte aktiviteter, og sjeldnere involvert i «skolske» aktiviteter. I tillegg fant han at småbarnsavdeling er den avdelingstypen som gir lavest status når det gjelder hvor de pedagogiske lederne ønsker å jobbe. Å jobbe med hele aldersspennet gir høyest status (ibid.).

Antall ansatte i barnehagen

Her er det tatt utgangspunkt i antall ansatte som mål på størrelsen på barnehagen. Kan barnehagens størrelse påvirke arbeidsdelingen mellom pedagogisk leder og assistent? Et knapt flertall av norske barnehager er relativt små (NOU 2012). 62 prosent av barnehagene har færre enn 51 barn, 14 prosent har over 75 barn. Over tid har barnehagene blitt større. De nyere barnehagene (2003-2010) er gjennomgående større enn barnehager som åpnet i årene 1995-2003, som igjen er betydelig større enn barnehager som åpnet mellom 1985 og 1994. Svært store barnehager er allikevel fortsatt uvanlig, og utgjør kun fire prosent av alle landets barnehager (ibid.). Smeby (2011) hevder at en grunn til svak arbeidsdeling skyldes nettopp at mange barnehager og avdelinger er relativt små, og derfor må alle ansatte ta del i de fleste arbeidsoppgaver uansett stilling. Løvgren (2012) testet om dette virkelig henger sammen. I små barnehager kan det for eksempel være slik at den pedagogiske lederen har flere administrative oppgaver, og at assistentene bruker mer tid med barna. Løvgren fant ingen sammenheng mellom barnehagens størrelse og arbeidsdeling (ibid.).

På bakgrunn av de senere årenes ekspansive barnehageutbygging, ble det gjennomført en undersøkelse om organisering av barnehager, og organiseringens betydning for kvalitet (Vassenden m.fl. 2011). Vassenden undersøkte blant annet personalgruppenes arbeidsoppgaver i barnehagen med vekt på variasjon etter størrelse og intern organisering. Det er en klar tendens til at pedagogiske ledere i større barnehager tilbringer markant mindre tid sammen med barna enn i mindre barnehager. Det antas at disse funnene har sin årsak knyttet til at i mindre barnehager er styrers stilling ofte en kombinert styrer- og pedagogisk lederstilling. Undersøkelsen viser samlet at de store barnehagene er komplekse og har utfordringer knyttet til organisering, særlig i etableringsfasen, enn i de mindre barnehagene (ibid.).

Antall prosent med førskolelæreutdanning

Kan antallet utdannede førskolelærere i en barnehage påvirke arbeidsdelingen? Vassendens m.fl. undersøkelse (2011) viste at jo større barnehagene er, jo oftere oppfyller barnehagene kravene om formell utdanning, samt at de oftere har ansatte med tilleggsutdanning. De pedagogiske lederne bruker mer tid til planlegging og organisering enn i de minste barnehagene. De store barnehagene har sin styrke i at det er gode muligheter for faglig utvikling og nytenkning.

De minste barnehagene kjennetegnes av oversiktlighet og forutsigbarhet, nærhet og tillit, men har begrensede muligheter for faglig utvikling som følge av få ansatte og få pedagoger. Basert på utregninger i undersøkelsen (Vassenden m.fl. 2011) er det kun 4 av 10 barnehager som oppfyller pedagognormen. Ved å se på styrers utdanning skiller de minste barnehagene seg ut ved at relativt sett flere har styrer med dispensasjon fra utdanningskravet. De største skiller seg ut ved at vesentlig flere av disse har styrer med utdanning innen ledelse, administrasjon og/eller master i pedagogikk. Vassenden (ibid.) påpeker at forskjellene etter størrelse er mindre klare for assistentgruppen, men det er en klart høyere andel barne- og ungdomsarbeidere i større barnehager og en noe høyere andel førskolelærere eller tilsvarende i assistentgruppen i de små barnehagene.

Sosial bakgrunn

Her er det tatt utgangspunkt i spørsmål 29 fra spørreundersøkelsen (figur 4), som er ute etter foreldrenes høyeste utdanning, som et mål på sosial bakgrunn i regresjonsanalysen. De seks ulike alternativene omfatter fra grunnskolenivå til høyskole/universitetsutdanning høyere grad. For å kunne bruke denne variabelen i regresjonsanalysen har jeg konstruert en dummyvariabel. De fire første alternativene er kategorisert som lav utdanning, og gitt verdien 0. De to øverste er kategorisert som høy utdanning, og gitt verdien 1.

Som vist har det skjedd en endring i rekrutteringen, fra kvinner med høy til lav sosial bakgrunn (Gulbrandsen 2005, Greve 1995). Om denne endringen har noe å si for arbeidsdelingen er uvisst, men sosial bakgrunn blir inkludert i analysen for å undersøke effekten.

3.7.2 Avhengige variabler

I MAFAL- undersøkelsens spørreskjema er det flere spørsmål som omfatter temaene jeg ønsker å belyse. 13 av spørsmålene går direkte på arbeidsoppgaver. I mine analyser vil det derfor være hensiktsmessig med sammensatte mål på flere spørsmål. Det kan i følge Ringdal (2013) fange inn flere faktorer ved et teoretisk begrep enn hver enkelt indikator. De sammensatte målene kalles igjen for *indekser*. Jeg anvender faktoranalyse for å undersøke om det finnes underliggende dimensjoner i datamaterialet, for å redusere antall avhengige variabler.

Tabell 2: *I hvilken grad er du involvert i følgende arbeidsoppgaver i jobben din? Se figur 3*

Arbeidsoppgaver	Gjennomsnitt	Standardavvik	Varsians
Lede femårsklubb	2,43	1,579	2,492
Lede samlingsstund eller barnemøte	4,32	0,963	0,927
Delta aktivt i frilek	4,42	0,791	0,625
Lede formings, musikk- og dramaaktiviteter	4,05	0,980	0,961
Lese for barna	4,18	0,907	0,822
Utføre praktisk arbeid sammen med barn (husarbeid, brødbaking, rydding, vasking osv).	3,80	1,037	1,075
Delta i fysiske aktiviteter (springe, ballspill, klatre osv).	3,86	0,970	0,941
Skifte bleier	4,14	1,222	1,494
Lære barna tall og bokstaver	3,80	1,065	1,134
Ta opp vanskelige eller følsomme temaer med et barns foreldre	3,19	1,186	1,407
Gjennomføre foreldresamtaler	3,10	1,704	2,905
Delta i av- og påkledning	4,91	0,369	0,136
Ha ansvar for gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak	2,85	1,409	1,985
N	2549		

3.7.3 Additive indekser

Additive indekser er å slå variablene sammen til én, og deretter legge sammen skåren. For å velge de variablene som skal inn i samme indeks, har jeg anvendt faktoranalyse. I følge Ringdal (2013) er en av fordelene ved å lage indekser av de sentrale variablene, at de sammensatte målene gir høyere reliabilitet enn mål som kun bygger på én variabel.

Cronbachs alpha brukes her for å uttrykke reliabiliteten når begreper operasjonaliseres med additive indekser.

Måleinstrument er Cronbachs alpha, som måler indre konsistens. Verdiene er mellom 0 og 1, og $\alpha = 0,7$ regnes som en brukbar nedre grense for tilfredsstillende reliabilitet (ibid.).

Manglende verdier

Manglende informasjon i datamatriksen kan svekke utvalgets representativitet. For hver person som unnlater å svare på et spørsmål i spørreskjema, blir det et hull i matrisen. Hvis de ikke er for mange og er tilfeldige, er de manglende verdiene uproblematisk, i følge Ringdal (2013). Jeg utførte tre ulike faktoranalyser der jeg testet ut tre forskjellige metoder å behandle manglende verdier.

Listevis utelating

Ved listevis utelating blir alle som ikke har svart på minst ett spørsmål utelatt fra analysen. Dette reduserer ofte store deler av utvalget (Ringdal 2013). I dette tilfellet ble antall svar $N=2050$. (Se appendiks). Totalt antall informanter uten styrere, er $N=2549$. Dermed har 19,5 % av svarene falt bort. Allikevel er det fortsatt en tilfredsstillende gjenværende datamengde.

Faktoranalyse ble gjennomført på 13 utvalgte variabler med ortogonal rotasjon (varimax). Kaizer-Meyer-Olkin målingen verifiserte samplingstilstrekkeligheten for analysen, $KMO = 0,793$. I følge Field (2009) anbefaler Kaizer et minimum på 0,5. Derfor er jeg trygg på at samplingsutvalget er adekvat for faktoranalyse.

Bartlett's test $\chi^2(78) = 6973,297$, $p < 0,001$, indikerer at korrelasjonene mellom variablene er tilstrekkelig nok for faktoranalyse. En første analyse ble kjørt for å innhente egenverdiene for hver komponent i datasettet. Tre komponenter hadde egenverdi over 1 (Kaisers kriterie), og til sammen så forklarer de 54,5% av variansen.

Tabell 3: Rotert komponentmatrise med manglende verdier, fjernet listevis.

	Komponent		
	1	2	3
Gjennomføre foreldresamtaler	0,849	-0,126	-0,043
Ta opp vanskelige eller følsomme temaer med et barns foreldre	0,794	0,116	-0,126
Ha ansvar for gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak	0,753	0,027	-0,216
Lede samlingsstund eller barnemøte	0,599	0,358	0,144
Utføre praktisk arbeid sammen med barn (husarbeid, brødbaking, rydding, vasking osv).	0,012	0,720	-0,059
Delta i fysiske aktiviteter (springe, ballspill, klatre osv).	0,083	0,714	-0,017
Lese for barna	0,111	0,656	0,254
Delta aktivt i frilek	-0,027	0,598	0,348
Lære barna tall og bokstaver	0,234	0,551	-0,456
Lede formings, musikk- og dramaaktiviteter	0,499	0,504	0,140
Skifte bleier	0,038	0,109	0,774
Lede femårsklubb	0,392	0,162	-0,641
Delta i av- og påkledning	0,002	0,241	0,434
Egenverdier	3,502	2,299	1,281
% av varians	26,937	17,681	9,857

Manglende verdier basert på gjennomsnittet

Samme metode for faktoranalyse ble brukt i forrige analyse. Også her er KMO tilfredsstillende ($= 0,793$). Bartlett's test ($\chi^2(78) = 8174,301$, $p < 0,001$) er også tilstrekkelig.

Manglende verdier er her satt som lik gjennomsnittet, ved å endre alle ubesvarte til å være lik gjennomsnittet innenfor hvert av de aktuelle spørsmålene i SPSS. Fordelen med denne teknikken er datamengden bevares. I dette tilfellet gir teknikken omtrent samme resultater i komponentmatrisen som ved listevis utelating.

Tabell 4: Rotert komponentmatrise der manglende verdier er satt lik gjennomsnittet

	Komponent		
	1	2	3
Gjennomføre foreldresamtaler	0,848	-0,119	-0,043
Ta opp vanskelige eller følsomme temaer med et barns foreldre	0,798	0,120	-0,112
Ha ansvar for gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak	0,750	0,029	-0,200
Lede samlingsstund eller barnemøte	0,576	0,364	0,116
Utføre praktisk arbeid sammen med barn (husarbeid, brødbaking, rydding, vasking osv).	0,006	0,712	-0,068
Delta i fysiske aktiviteter (springe, ballspill, klatre osv).	0,088	0,704	-0,019
Lese for barna	0,096	0,661	0,223
Delta aktivt i frilek	-0,035	0,606	0,318
Lære barna tall og bokstaver	0,239	0,534	-0,454
Lede formings, musikk- og dramaaktiviteter	0,469	0,519	0,113
Skifte bleier	0,037	0,119	0,776
Lede femårsklubb	0,374	0,144	-0,642
Delta i av- og påkledning	0,014	0,251	0,435
Egenverdi	3,441	2,257	1,258
% av varians	26,471	17,365	9,673

Manglende verdier lik "Aldri"

Samme metode for faktoranalyse ble brukt som i de foregående analyser. Også her er KMO tilfredsstillende (= 0,861). Bartlett's test ($\chi^2(78) = 10968,191$, $p < 0,001$) er også tilstrekkelig.

En annen måte å tolke manglende verdier på er at de som ikke svarer antakelig aldri utfører disse arbeidsoppgavene. Derfor har jeg testet å gi ubesvart verdien 1 (1 = aldri). Den roterte komponentmatrisen viser at de ulike variablene lader på andre komponenter enn ved de to forrige teknikkene. Den største forandringen er at variabelen "delta i av og påkledning" lader på komponent 1 og ikke 3, som i de to foregående. Grunnen til dette kan ligge i fordelingen

til variabelen. Kun seks svarte ”aldri” på dette spørsmålet, og 82 svarte ikke. Ved å endre disse 82 til ”Aldri” endres fordelingen dramatisk.

Tabell 5: Rotert komponentmatrise der manglende verdier er satt lik 1 (Aldri)

	Komponent		
	1	2	3
Lede femårsklubb	0,113	0,365	0,704
Lede samlingsstund eller barnemøte	0,533	0,497	-0,022
Delta aktivt i frilek	0,698	0,042	-0,187
Lede formings, musikk- og dramaaktiviteter	0,617	0,395	0,000
Lese for barna	0,736	0,085	-0,077
Utføre praktisk arbeid sammen med barn (husarbeid, brødbaking, rydding, vasking osv).	0,719	-0,011	0,173
Delta i fysiske aktiviteter (springe, ballspill, klatre osv).	0,721	0,097	0,115
Skifte bleier	0,405	0,085	-0,703
Lære barna tall og bokstaver	0,539	0,232	0,479
Ta opp vanskelige eller følsomme temaer med et barns foreldre	0,222	0,794	0,108
Gjennomføre foreldresamtaler	-0,005	0,878	0,008
Delta i av- og påkledning	0,632	0,164	-0,239
Ha ansvar for gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak	0,082	0,771	0,193

Valg av teknikk

Jeg velger bort teknikken med manglende verdier er lik ”Aldri”, da dette endrer deler av datagrunnlaget basert på en usikker antakelse. Jeg velger også bort listevise utelating fordi jeg mister store deler av datagrunnlaget. Selv om denne metoden er ansett som mest korrekt i følge Ringdal (2013) blir resultatet det samme dersom jeg setter manglende verdier lik gjennomsnittet. Derfor anser jeg manglende verdier basert på gjennomsnittet som best egnet for videre analyse, da dette gir flest respondenter.

Problematiske variabler

Noen av variablene lader relativt mye på flere komponenter. Variabelen ”Lære barna tall og bokstaver” lader positivt på den komponent 2, og negativt på komponent 3 (Tabell 5), og blir derfor tatt ut av faktoranalysen. ”lede femårsklubb” lader på komponent 3, men med negativt fortegn i forhold til de andre variablene. Den lader i tillegg positivt på komponent 1. Denne fjernes for å unngå problemer med konstruksjonene av indeksene. ”lede formings, musikk- og dramaaktiviteter” er også problematisk da den lader høyt på to av komponentene. En mulig forklaring på dette er at disse arbeidsoppgavene gjerne avhenger av personlige egenskaper, slik som musikalitet og kreativitet og ikke utdanning. Jeg velger å ikke fjerne variabelen, men beholder den der den lader mest som er på komponent 2.

Tabell 6: Rotert komponentmatrise uten "Lede femårsklubb" og "Lede formings-, musikk- og dramaaktiviteter"

	Komponent		
	Lederoppgaver	Praktiske oppgaver	Omsorgsrutiner
Gjennomføre foreldresamtaler	0,843	-0,104	-0,024
Ta opp vanskelige eller følsomme temaer med et barns foreldre	0,813	0,113	-0,072
Ha ansvar for gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak	0,774	0,018	-0,131
Lede samlingsstund eller barnemøte	0,569	0,345	0,199
Delta i fysiske aktiviteter (springe, ballspill, klatre osv).	0,107	0,739	-0,063
Utføre praktisk arbeid sammen med barn (husarbeid, brødbaking, rydding, vasking osv).	0,040	0,712	-0,042
Lese for barna	0,085	0,666	0,237
Delta aktivt i frilek	-0,069	0,656	0,231
Lede formings- musikk og dramaaktiviteter	0,466	0,522	0,147
Skifte bleier	-0,052	0,085	0,773
Delta i av- og påkledning	-0,011	0,101	0,736
Egenverdi	3,081	2,085	1,074
% av varians	28,010	18,955	9,765
Cronbach's alpha	0,760	0,712	0,240

Med utgangspunkt i Cook & Campbells validitetssystem¹¹, vil jeg i neste kapittel si noe om slutningstypene statistisk validitet, ytre validitet og begrepsvaliditet. Jeg går inn på de ulike begrepene i neste underkapittel.

¹¹ Generelt validitetssystem utarbeidet av Cook og Campbell (1979), basert på bestemte vitenskapsteoretiske antakelser, bestående av fire slutningstyper og deres validitet.

3.8 Validitet

For å kunne tolke resultatet av en undersøkelse på en adekvat måte, må jeg vurdere ulike typer av validitet (Lund 2002). Det er viktig å hele tiden vurdere hvorvidt spørsmålene og svarkategoriene er velegnet til å gi svar på problemstilling og forskningsspørsmål, og på denne måten er uttrykk for undersøkelsens gyldighet. Dette har jeg forsøkt å etterleve.

Statistisk validitet

For å oppnå god statistisk validitet, stilles det krav om at det kan trekkes en holdbar slutning om tendensene i resultatene er både statistisk signifikante, i tillegg at de er rimelig sterke (Lund 2002). Statistisk styrke på resultater i denne oppgaven vil bli redegjort for under presentasjon av resultater (kapittel 4).

Med den utvalgsmåten som allerede er gjort i forkant av foreliggende spørreundersøkelse (MAFAL), er det grunn til å tro at utvalget er representativt og at ytre validitet er godt sikret.

3.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet er nært knyttet til validitet (Kleven 2002). Reliabilitet er et uttrykk for hvor *pålitelig* en undersøkelse er, og har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre. Det behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter, av andre forskere (Lund 2002). For å teste tilfeldige målingsfeil har jeg benyttet meg av Cronbachs alpha, som uttrykk for reliabiliteten når begrepene operasjonaliseres med additive indekser.

Ut i fra en forståelse om at variansen enten er tilfeldig eller systematisk, vil mengden av tilfeldig varians i en måling være et uttrykk for målingens nøyaktighet (Ringdal 2013). En reliabilitetstest ble foretatt for hver indeks, med Cronbachs alpha som måleinstrument. Den viste tilfredsstillende indre konsistens ($\alpha > 0,7$), og det ble laget additive indekser av de ulike variablene for de videre analysene (se kapittel 3.7.3). Indeksen jeg valgte å kalle ”omsorgsrutiner” hadde for lav Cronbachs alpha ($\alpha = 0,240$). Dette kan også tyde på at spørsmålene som er ment å inngå i indeksen Omsorgsrutiner, måler oppgaver som ikke kan samles i en indeks. De enkeltstående variablene er interessante, men illustrerer at problemet

med indeksen mulig kan komme av at spørsmålet sprang ut i forskjellige retninger enn bare at selve indeksen var ”dårlig”.

Lund (2002) påpeker viktigheten av forholdet mellom reliabilitet og validitet, og hevder at det er en misforståelse å tro at reliabilitet og validitet er motsetninger, slik at prioritering av reliabilitet går utover validiteten. Reliabilitet er ikke noe mål i seg selv, men er viktig fordi dårlig reliabilitet svekker begrepsvaliditeten (ibid.).

I hypotesetesting er det to feil å ta hensyn til, type I- og type II-feil. Type I-feil er når man forkaster nullhypotesen selv om den er riktig. Sannsynligheten for å begå en type I-feil er lik signifikansnivået, som i denne studien er satt til 0,05. Type II-feil er å beholde nullhypotesen når den er feil (Field 2009). Type II feil kan unngås ved å ha høyt nok datagrunnlag (Ringdal 2013).

Begrepsvaliditet og hypoteser

For å få et mer detaljert bilde av arbeidsdelingen mellom assistenter og pedagogiske ledere, ble det stilt spørsmål om i hvilken grad de var involvert i ulike arbeidsoppgaver i jobben (Smeby 2011). Med begrepsvaliditet menes grad av samsvar mellom indikatorene eller *spørsmålene* (figur 8) og navnet jeg velger å gi indeksene (begrepene). I denne studien har jeg startet med spørsmålene i undersøkelsen og deretter konstruert begrepene. Det er en forutsetning for å kunne tolke resultatene nøkternt at man er klar over at alle målinger har mer eller mindre usikker begrepsvaliditet. Det er viktig at både jeg som forsker og leser er oppmerksom på hva som truer begrepsvaliditet i empirisk forskning (Lund 2002).

Analysene avdekker følgende underliggende komponenter eller *indekser* i spørsmålene:

Lederoppgaver

Som vist i tabell 5 lader variablene gjennomføre foreldresamtaler, ta opp vanskelige eller følsomme temaer med barns foreldre, ha ansvar for gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak og lede samlingsstund eller barnemøte på samme faktor. Jeg har valgt å bruke disse variablene til å lage en indeks som jeg gir fellesbetegnelsen *lederoppgaver*, fordi oppgavene i stor grad er tillagt førskolelærer i kraft av deres stilling som pedagogisk leder, i likhet med Smeby i hans analyse av MAFAL-datamaterialet (2011).

Det er påvist god Cronbachs $\alpha = 0,760$ for Lederoppgaver og følgelig god korrelasjon mellom indikatorene innenfor dette området. Alpha-koeffisienten blir i denne sammenhengen et uttrykk for reliabilitet.

Smeby (flere) fant i analyse av MAFAL-datamaterialet at pedagogiske ledere utførte lederoppgaver oftere enn assistenter. Jeg tar derfor utgangspunkt i dette i følgende hypotese jeg ønsker å teste:

H1: Pedagogiske ledere vil utførere lederoppgaver oftere enn assistenter.

Praktiske oppgaver

Som tabell 5 viser, så lader variablene Delta i fysiske aktiviteter, Utføre praktiske arbeid sammen med barn (husarbeid, brødbaking, rydding, vasking osv), Lese for barna, Delta aktivt i frilek og Lede formings- musikk og dramaaktiviteter på samme faktor. Jeg har valgt å gi fellesbetegnelsen *praktiske oppgaver* til variablene i denne indeksen, fordi disse arbeidsoppgavene ikke inngår spesifikt i pedagogisk leders stillingsbeskrivelse, og i utgangspunktet ikke er av faglig karakter. På denne måten kan jeg skille mellom lederoppgaver og "andre" type arbeidsoppgaver, for å til slutt kunne si noe om profesjonsutdanning har betydning for arbeidsdeling i barnehagen.

Praktiske oppgaver hadde god reliabilitet, og $\alpha = 0,712$. Smeby (2011) fant at det var svært liten forskjell mellom pedagogiske ledere og assistenter i hvilken grad de er involvert i praktiske arbeidsoppgaver. Han påpeker at assistenter bare i begrenset grad oppgir at de er mer involvert i disse aktivitetene enn pedagogiske ledere. Jeg ønsker derfor å teste følgende hypotese:

H2: Pedagogisk leder utfører praktiske oppgaver sjeldnere enn assistenter.

Omsorgsrutiner

Tabell 5 viser at variablene Skifte bleier og Av- og påkledning lader på samme faktor. Jeg har valgt å betegne disse oppgavene som *omsorgsrutiner*, da disse aktivitetene inngår i primæromsorgen for barna.

Omsorgsrutiner hadde derimot lav reliabilitet, med Cronbachs $\alpha = 0,240$. Færre variabler kan føre til lavere cronbach, og være en del av årsaken (Field 2009). Utfallet av den svært lave verdien på komponenten Omsorgsrutiner, regnes som under nedre grense for hva som er akseptabelt og brukbart tilfredsstillende reliabilitet, som i følge Field (2009) er 0,7. Jeg velger derfor å fjerne omsorgsoppgaver som indeks for videre analyser, men kommer til å splitte den opp og kjøre analyser av de to enkeltvariablene da jeg anser de som svært interessante. Den gir allikevel mening, og forklarer det praktiske arbeidet i barnehagen og viser tendenser til en flat struktur. Bleieskift og av- og påkledning skiller altså ikke førskolelærerne og assistentene. Jeg velger derfor å se på de som selvstendige avhengige variabler.

Skifte bleier

Bleieskift inngår som omsorgsrutine i det daglige arbeidet, og er i likhet med av- og påkledning alders- og utviklingsnivåavhengig. De fleste småbarn mellom alderen 0-3 år bruker bleier. Smeby (2011) fremhever i sin analyse MAFAL-materialet at assistenter i svært begrenset grad oppgir at de er involvert i større grad i noen av de praktiske arbeidsoppgavene, og at det eksempelvis kun er små forskjeller mellom assistenter og pedagogiske ledere i hvilken grad de er involvert i bleieskift. Jeg ønsker derfor å teste følgende hypotese:

H3: Pedagogisk leder utfører bleieskift sjeldnere enn assistenter.

Av- og påkledning

Barns utendørslek har tradisjonelt vært et vesentlig element i den nordiske barnehagetenkningen (Korsvold 1998). Sammenlignende undersøkelser av de nordiske landene på 1980-tallet har vist at norske barnehagebarn er mest ute i forhold til de andre nordiske landene. Oppmerksomheten omkring utendørslek kan ha hatt sammenheng med at de ansatte var opptatt av at barna skulle gis mulighet for utfoldelse utendørs, med en forståelse om at barna skulle få friere spillerom utendørs enn inne, samt behov for frisk luft (ibid.). Denne tradisjonen ser ut til å være like gjeldende i dag, hvilket må bety at det går mye tid til av- og påkledning. Hvor mye behov barna har for hjelp til dette er både avhengig av utviklingsnivå og alder, men de fleste barn har behov for hjelp og tilsyn i noe grad.

Smeby (2011) og Haug & Steinnes (2013) fant at det var svært liten forskjell mellom pedagogiske ledere og assistenter i hvilken grad de er involvert i av- og påkledning. Jeg ønsker derfor å teste følgende hypotese:

H4: Pedagogisk leder utfører av- og påkledning sjeldnere enn assistenter.

3.8.2 Metodiske betraktninger

Det er noen metodiske utfordringer som er viktig å ha med seg når resultatene skal tolkes. For det første ble respondentene spurt om å krysse av på en skala fra 1-5 for hvilken grad de er involvert i diverse arbeidsoppgaver. ”Aldri” stod rett over 1 og ”ofte” rett over 5. Det vil være subjektive oppfatninger om hvor langt man befinner seg fra aldri og ofte som avgjør tallvalg dersom man ikke svarer aldri eller ofte. Et annet moment som Løvgren (2012) trekker frem, er at ulike arbeidsoppgaver kan ha ulik betydning for assistenter og pedagogiske ledere, som igjen kan føre til ulik oppfatning av hyppigheten av utførelsen. Dette har implikasjoner for tolkning av forskjeller mellom de to gruppene, og for om det er en relativ eller reel forskjell. Jeg velger å tolke forskjellene som faktiske forskjeller, men med forsiktighet og bevissthet om disse nevnte betraktningene.

Smeby (2011) påpeker også forutsetningene for å vurdere representativiteten hos respondentene i MAFAL- undersøkelsen, ved måten undersøkelsen er gjennomført på. Det er ikke mulig å beregne svarprosent for henholdsvis assistenter og pedagogiske ledere, da det var styrerne som hadde ansvaret for å plukke ut ansatte til å besvare skjemaene (ibid.). I det empiriske materialet er pedagogene overrepresentert, med tanke på at assistentene utgjør den største yrkesgruppen i barnehagen. Totalt besvarte 1192 pedagogiske ledere, 1357 assistenter og 575 styrere undersøkelsen. Det vil si at det egentlig burde ha vært dobbelt så mange assistenter med i utvalget. Sannsynligvis så er dermed datagrunnlaget bedre for pedagogiske ledere enn for assistenter. I noen barnehager er det slik at styrer og pedagogisk leder er den samme. Svært mange norske barnehager rundt omkring i landet er små, og har eksempelvis bare to avdelinger. Dermed er det ikke mer enn to pedagogiske ledere i slike barnehager. I disse tilfellene har styreren som skal distribuere spørreskjemaene hatt mindre valg når det gjelder pedagogiske ledere, men større valgfrihet når det gjelder assistenter.

Smeby (2011) fremhever også at andelen assistenter som har fagarbeiderutdanning er høyere representert i MAFAL- utvalget i forhold til gjennomsnittet for norske barnehager. Dette kan tyde på at styrerne har valgt ut assistenter som de anser som de mest kompetente (ibid.). Det kan tenkes at de distribuerte det til pedagogiske ledere og ”flinke” assistenter, slik at pedagogiske ledere er blitt overrepresentert i utvalget. Det kan igjen ha ført til at de to gruppene blir nokså like i svarene. Jeg kommer tilbake til metodiske betraktninger i avslutningen.

4 Resultater

Resultatet av regresjonsanalysen presenteres i form av tabeller som viser regresjonskoeffisienten til de uavhengige variablene, og i hvilken grad de er signifikante. Alle forskjeller som rapporteres i teksten er statistisk signifikante på nivå $p < 0,05$ eller lavere. Før resultatene fra regresjonsanalysen presenteres fordelingen til de avhengige variablene og en tabell med den bivariate korrelasjonen mellom de uavhengige variablene. De kategoriske variablene er beskrevet i egne tabeller for å gi en oversikt over fordelingen.

For variabelen antall ansatte (tabell 7) ser jeg at maksverdien er 99. I spørreskjemaet er det gitt muligheten til å svare kun tosifret for antall ansatte. Det kan derfor se ut som de barnehagene med flere enn 100 ansatte har svart 99, så jeg velger å beholde disse for å få de med i analysen. En alternativ regresjonsanalyse viste at å fjerne disse ikke vil ha noe å si for resultatet (Vedlegg).

Tabell 7: Deskriptiv statistikk over de uavhengige variablene

	N	Min	Maks	Gjennomsnitt	Standardavvik	Varsians
Prosent førskolelærere	3000	0,00	100,00	33,4240	12,95091	167,726
Mannsprosent	2964	0,00	50,00	7,0827	9,37008	87,798
Alder	2419	16	75	40,28	10,318	106,463
Antall ansatte	3012	0	99	17,16	14,980	224,409

Tabell 8: Fordeling kjønn

Kjønn	Frekvens	Prosent
Kvinne (0)	2300	94,5 %
Mann (1)	133	5,5 %
Total	2433	100,0 %

Tabell 9: *Fordeling aldersgruppe*

Aldersgruppe	Frekvens	Prosent
Barn over 3 år	975	39,5 %
Småbarn	733	29,7 %
Hele aldersspennet (referansekategori)	760	30,8 %
Total	2468	100,0 %

Tabell 10: *Deskriptiv statistikk over de avhengige variablene*

	N	Min	Maks	Gjennomsnitt	Standardavvik	Varsians
Lederoppgaver	2549	4	20	13,46	4,10	16,79
Praktiske oppgaver	2549	5	25	20,31	3,20	10,27
Skifte bleier	2549	1	5	4,14	1,222	1,494
Av- og påkledning	2549	1	5	4,91	0,369	0,136

4.1 Regresjonsanalyse

Tabell 11 viser at de som jobber med barn over 3 år korrelerer negativt med de som jobber med småbarn. Det korrelerer likevel ikke nok til at det skaper problemer (Field 2007). Derfor velger jeg å ikke fjerne variabelen.

Tabell 11: Bivariat korrelasjonsmatrise over de uavhengige variablene

	Sosial bakgrunn	Prosent førskole- lærere	Manns- prosent	Småbarn	Barn over 3 år	Alder	Stilling	Kjønn	Antall ansatte
Sosial bakgrunn	1								
Prosent førskole- lærere	0,005	1							
Manns- prosent	0,103**	0,047*	1						
Småbarn	-0,003	0,034	0,026	1					
Barn over 3 år	0,035	0,018	-0,012	-0,525**	1				
Alder	-0,161**	-0,024	-0,175**	-0,044*	-0,003	1			
Stilling	0,025	0,006	0,008	0,008	0,028	-0,178**	1		
Kjønn	0,107**	0,004	-0,015	-0,008	0,001	-0,013	-0,050*	1	
Antall ansatte	0,105**	-0,166**	-0,039*	0,045*	0,079**	-0,026	-0,001	-0,023	1
* p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001									

Tabell 12: Durbin-Watson for de ulike modellene

Regresjonsmodell	Durbin-Watson
Lederoppgaver	1,840
Praktiske oppgaver	1,906
Skifte bleier	1,952
Av- og påkledning	1,773

Tabell 12 viser at Durbin-Watson er godt innenfor det som blir regnet som akseptabelt (Field 2009), og jeg kan derfor anta at det ikke er autokorrelasjon.

4.1.1 Lederoppgaver

Tabell 13: Regresjonsanalyse av Lederoppgaver

Modell	Ustandardisert koeffisienter	
	B	Standardfeil
(Konstant)	9,057***	0,361
Sosial bakgrunn	0,096	0,158
Prosent førskolelærere	0,009	0,005
Mannsprosent	-0,005	0,007
Småbarn	-0,676***	0,169
Barn over 3 år	0,233	0,156
Alder	0,030***	0,007
Antall ansatte	0,021***	0,005
Stilling	5,872***	0,133
Kjønn	-0,154	0,320
$R^2 = 0,517$ * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$		

Tabellen viser at 51,7 % ($R^2 = 0,517$) av variansen til Lederoppgaver blir forklarte av de uavhengige variablene.

Respondentens alder ($B=0,030$, $p < 0,001$) og antall ansatte ($B= 0,021$, $p < 0,001$) har en liten, men signifikant effekt. De vil imidlertid ha et bidrag når verdien av variablene stiger.

Av de kategoriske kontrollvariablene er det kun de som jobber med småbarn ($B= -0,676$, $p < 0,001$) som har en signifikant effekt. Det er derfor sannsynlig at de som jobber med småbarn i mindre grad utfører lederoppgaver, enn de som jobber med hele aldersspennet.

Størst påvirkning har variabelen stilling ($B = 5,872$, $p < 0,001$), og vi kan derfor forkaste nullhypotesen. Det er sannsynlig at pedagogiske ledere oftere utfører lederoppgaver enn assistenter.

4.1.2 Praktiske oppgaver

Tabell 14: Regresjonsanalyse av Praktiske oppgaver

Modell	Ustandardiserte koeffisienter	
	B	Std.feil
(Konstant)	19,208***	0,446
Sosial bakgrunn	0,097	0,180
Prosent førskolelærere	0,008	0,006
Mannsprosent	0,006	0,008
Småbarn	-0,133	0,192
Barn over 3 år	-0,156	0,178
Alder	0,019*	0,006
Antall ansatte	0,013*	0,006
Stilling	-0,064	0,151
Kjønn	-1,079**	0,334
$R^2 = 0,012$ * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$		

Den lave R^2 (0,012) viser at de utvalgte variablene ikke forklarer variansen til praktiske oppgaver. Konstanten er høy, og det er få variabler som har noen effekt. Av tabell 10 ser jeg at variansen til variabelen er 10,27. Altså er det andre variabler som mulig kan forklare variasjonene.

Alder har en liten, men signifikant effekt ($B=0,019$, $p < 0,05$) på utførelsen av praktiske oppgaver. Det fremgår av tabellen at kjønn har en negativ, signifikant effekt ($B= -1,079$, $p < 0,01$). Det kan derfor se ut til at menn er mindre involvert i praktiske oppgaver enn kvinner.

Stilling har ingen signifikant effekt, så nullhypotesen beholdes. Resultatet gir derfor ikke noe grunnlag for å si noe om sammenhengen mellom stilling og utførelse av praktiske oppgaver.

4.1.3 Skifte bleier

Tabell 15: Regresjonsanalyse av Skifte bleier

Modell	Ustandardisert koeffisienter	
	B	Standardfeil
(Konstant)	4,783***	0,136
Sosial bakgrunn	-0,047	0,055
Prosent førskolelærere	-0,003	0,002
Mannsprosent	0,002	0,003
Småbarn	0,316***	0,058
Barn over 3 år	-1,326***	0,054
Alder	-0,002	0,002
Antall ansatte	0,005*	0,002
Stilling	-0,262***	0,046
Kjønn	-0,304**	0,111
$R^2 = 0,373$ * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$		

Tabellen viser at 37% ($R^2 = 0,373$) av variansen til Skifte bleier blir forklarte av de uavhengige variablene.

Småbarn har en signifikant effekt ($B=0,316$, $p < 0,001$) på Skifte bleier. Størst påvirkning hadde variabelen Barn over 3 år, med en negativ signifikant effekt ($B= -1,326$, $p < 0,001$). Kjønn hadde i likhet en negativ, signifikant effekt ($B= -0,304$, $p < 0,001$). Antall ansatte i barnehagen har en liten, men positiv effekt ($B= 0,005$, $p < 0,05$).

Stilling har en liten, men signifikant effekt ($B= -0,262$ $p < 0,001$), og vi kan derfor forkaste nullhypotesen. Det er sannsynlig at pedagogisk leder utfører bleieskift sjeldnere enn assistenter.

4.1.4 Av- og påkledning

Tabell 16: Regresjonsanalyse av- og påkledning

Modell	Ustandardisert koeffisienter	
	B	Std.feil
(Konstant)	5,011***	0,051
Sosial bakgrunn	-0,012	0,021
Prosent førskolelærere	-0,002*	0,001
Mannsprosent	0,000	0,001
Småbarn	0,018	0,022
Barn over 3 år	-0,008	0,020
Alder	0,000	0,001
Antall ansatte	0,001	0,001
Stilling	-0,084***	0,017
Kjønn	-0,032	0,042
$R^2 = 0,019$ * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$		

Den lave R^2 (0,019) viser at de utvalgte variablene ikke forklarer variansen til praktiske oppgaver. Konstanten er høy, og det er få variabler som har noen effekt. Antall førskolelærere har en liten negativ, men signifikant effekt ($B = -0,002$, $p < 0,05$) på av- og påkledning.

Stilling viser seg å ha en negativ, signifikant effekt ($B = -0,084$, $p < 0,001$). Jeg forkaster derfor nullhypotesen. Selv om resultatet viser at stilling er statistisk signifikant, ser vi at det er lite spredning. Det vil si at det reelt sett allikevel ikke har noen substansiell betydning, og at det i praksis er lite forskjell.

5 Drøfting og analyse

I den overordnede problemstillingen for oppgaven som ble presentert innledningsvis i kapittel 1.3 stilte jeg spørsmålet:

Har profesjonsutdanning noe betydning for arbeidsdeling mellom assistenter og pedagogiske ledere i barnehagen?

Jeg vil først i de innledende analysene gi en beskrivelse av hvordan de ulike arbeidsoppgavene skårer på indeksene som tidligere har blitt presentert. Dette vil bli knyttet opp mot tidligere forskning på arbeidsdeling i barnehagen og profesjonsteori, og jeg vil diskutere hvorvidt mine funn er sammenfallende fra hva som var forventet å finne ut i fra tidligere empiri. Jeg vil deretter presentere hvordan de ulike målene på arbeidsoppgaver fordeler seg mellom pedagogisk leder og assistent. Jeg har laget en tabell ut i fra lineær regresjon der jeg først ser på forskjellene i arbeidsoppgavene mellom de to yrkesgruppene, kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler. De ulike indeksene inkluderes deretter med et ønske om å kunne forklare arbeidsdelingen mellom pedagogisk leder og assistenter.

For å kunne besvare den overordnede problemstillingen på en mest mulig utfyllende måte, og for å danne et mest mulig nyansert og beskrivende bilde av den profesjonelle kompetansens betydning for arbeidsdeling i barnehagen, stilte jeg tre forskningsspørsmål:

1. *Hvem er det som rekrutteres til yrket?*
2. *Hvordan påvirker arbeidsdelingen førskolelærerens profesjonelle status?*
3. *Hva er sammenhengen mellom rekruttering og manglende utvikling mot profesjonell status?*

I det første spørsmålet er forskningsinteressen rettet mot førskolelærernes sosiale bakgrunn. Det andre forskningsspørsmålet orienterer seg mot yrkets profesjonelle legitimitet og posisjon i samfunnet. I tredje spørsmålet er jeg interessert i å se på sammenhengen mellom rekruttering og den manglende utviklingen mot profesjonell status. Jeg velger så å strukturere dette kapitlet etter de to indeksene og de to avhengige variablene jeg ville se på, og til slutt se på de tre forskningsspørsmålene presentert under kapitlene 5.5.1 "Rekruttering", 5.2.5

”Profesjonell status” og 5.5.3 ”Sammenheng mellom rekruttering og manglende utvikling mot profesjonell status”.

5.1 Lederoppgaver

Hovedtendensene, slik de fremtrer på dette trinnet i analysen, er at det å jobbe med småbarn, den ansattes alder, antall ansatte i barnehagen og stilling har effekt på arbeidsmengden av lederoppgaver.

De som jobber med småbarn ser ut til i mindre grad å utføre lederoppgaver enn de som jobber med hele aldersspennet. Jeg viste til Svendsen (2011) sine analyser av MAFAL-datagrunnlaget, hvor han undersøkte hva pedagogiske ledere uttaler om sin profesjon og profesjonsutøvelse ut ifra hvilken aldersinndeling de har på sin avdeling. Funnene pekte på at de pedagogiske lederne som jobbet med småbarn er ofte involvert i omsorgsrelaterte aktiviteter og sjeldnere involvert i ”skolske” aktiviteter og oppgir mindre bruk av temahefter i sitt arbeid (ibid.). Når man jobber med småbarn vil det av naturlige årsaker være slik at barna har større behov for tilrettelegging og oppfølging enn eldre barn. Dagsrytmen på en småbarnsavdeling ser derfor annerledes ut enn hos barn over 3 år, og kan ha en mer rutinepreget hverdag ut i fra småbarnas primærbehov som mat, søvn og bleieskift. Disse aktivitetene vil kreve mer tilstedeværelse av de ansatte, og derfor mer involvering i disse arbeidsoppgavene enn med barn over 3 år. Dette gir også minsket tid til lederoppgaver, som funnet mitt viser. Tid kan være en del av forklaringen. Men at pedagogiske ledere på småbarnsavdeling oppgir at de jobber mindre med temahefter i Svendsens analyser (2011) reiser også spørsmål om heftenes relevans for arbeid med de minste. Det anses derfor som interessant å se funnet fra undersøkelsen om at de færreste vil arbeide med småbarn (Svendsen 2011) i sammenheng med mitt funn om at det å jobbe med småbarn påvirker mengden lederoppgaver negativt, med fokus på profesjonsutdanningens kunnskap om de minste barna i barnehagen. Som tidligere nevnt har Øie-utvalget (NOU 2012) pekt på at antallet barn i barnehagen yngre enn tre år har økt betydelig de siste årene. Frem til de siste årene har de minste utgjort en mindre del av barnehagebarna, men nå er det vanlig at de fleste småbarn også har plass i barnehage. Utvalget (NOU 2012) viser til en undersøkelse gjennomført av Riksrevisjonen (2008-2009) om barnehagens interne organisering, hvor det

fremkom at fagpersoner viser til at det er store faglig-pedagogiske utfordringer knyttet til det å skape optimale læringsmuligheter for de yngste barna. Undersøkelsen viste også at 15 prosent av de pedagogiske lederne som jobbet med barn under tre år opplever at rammeplanen i liten grad er tilpasset arbeid med de minste barna og 66 prosent opplever at den er i *noe* grad tilpasset de minste. Styrerne pekte på at de opplever at stadig flere oppgaver blir lagt til i barnehagehverdagen og at det stilles andre krav enn tidligere, samtidig som grunnbemanningen er som før (ibid.). Disse funnene og betraktningene henger sammen med det Øie-utvalget (NOU 2012) legger til grunn for forslaget til bestemmelser om barnehagens personale og dens grunnbemanning § 32, som lyder:

Bemanningen må være tilstrekkelig til at personalet kan drive en god pedagogisk virksomhet. En ansatt kan ha ansvaret for inntil tre barn under tre år. En ansatt kan ha ansvaret for inntil seks barn over tre år. En førskolelærer kan ha ansvaret for inntil seks barn under tre år. En førskolelærer kan ha ansvaret for inntil tolv barn over tre år.

Øie-utvalget (NOU 2012) viser til nyere forskningsoversikter om hva som er viktige kvalitative faktorer for små barn, som fremhever blant annet tilstrekkelig antall personale og utdannet personale. Videre pekes det på den relasjonelle kvaliteten i forholdet mellom voksne og barn (ibid.) Forskning om de minste barna i barnehagen har vært etterlyst, men er i følge utvalget (NOU 2012) på vei til å bli et mer belyst tema og har skapt en økende forskningsinteresse. På den måten fremgår det at det også kan være behov for større vektlegging av småbarnspedagogikk og fokus på de alle minste i barnehagen i førskolelærerutdanningen.

De ansattes alder ser ut til å ha en innvirkningsfaktor på mengden av lederoppgaver, selv om effekten er liten ($B=0,034$). Som tidligere nevnt så utgjør pedagogiske ledere en ung arbeidskraft (Gulbrandsen 2009). Årsaken til at alder kan påvirke hyppigheten i utførelse av lederoppgaver, kan ligge i at de eldre ofte har mer erfaring og kanskje egne barn, og naturlig vil ta initiativ og ansvar for lederoppgaver.

Når det kommer til barnehagens størrelse, kan det være slik at i små barnehager så har den pedagogiske lederen flere administrative og lederoppgaver, og at assistentene dermed oppgir at de bruker mer tid på praktiske oppgaver og omsorgsrutiner. Løvgren (2012) fant derimot ingen sammenheng mellom barnehagens størrelse og forskjeller i arbeidsdeling mellom

assistenter og pedagogiske ledere. I motsetning til Løvgren fant jeg i min analyse at barnehagens størrelse har en positiv effekt på arbeidsdelingen. Vassenden (2011 m.fl.) rapporterte tilsvarende om pedagogiske lederes tidsbruk i de større barnehagene, fra undersøkelsen ”Barnehagens organisering og strukturelle faktorerets betydning”. Det brukes mer tid til planlegging og organisering enn i de minste barnehagene, og det styrker muligheter for mer tid til fagrelaterte oppgaver for pedagogisk leder (ibid.).

Det mest robuste funnet knytter seg til sammenhenge mellom *stilling* og lederoppgaver, med en klar forskjell i arbeidsdeling av lederoppgaver mellom assistenter og førskolelærere. Til forskjell fra tidligere forskning på arbeidsdeling i barnehagen, som har vist at pedagogisk leder og assistent utfører de samme oppgavene (Nørregård-Nielsen 2006), bekrefter resultatene tidligere funn om at lederoppgaver utføres i størst grad av pedagogiske ledere (Løvgren 2012, Smeby 2011, Haug & Steinnes 2013). At *stilling* har en positiv effekt på faglige oppgaver viser at det å ha en profesjonsutdanning har betydning for arbeidsdelingen. Arbeidsdeling med utgangspunkt i *stilling* kan betraktes som profesjonalisering ovenfra blant annet med hjemmel i Barnehageloven, og dermed et resultat av organisatorisk profesjonalisme (Smeby 2011). Det reflekterer ikke først og fremst anerkjennelse av førskolelærernes ekspertise (ibid.). Tidligere viste jeg til at styrerne i rapporten fra prosjektet ”Styringsutfordringer, organisering og ledelse i barnehagen” (2011) poengterte at *både* formelle kriterier for arbeidsdeling, som utdanning og arbeidserfaring, og uformelle kriterier som personlige egenhet og individuelle ferdigheter dannet utgangspunkt for hvem som utførte hvilke arbeidsoppgaver i barnehagen.

Oppsummert kan det se ut til at det tross alt er de pedagogiske lederne som oftest gjør lederoppgaver. Med henvisning til innledende kapittel (1.1) er det altså ”flykapteinen” som flyr, men som vi vil se i kapittel 5.2 må de samtidig gjøre mye i ”kabinen”. Er det forsvarlig å la ”flyet” gå på autopilot, og blir viktige og nødvendige lederoppgaver nedprioritert?

5.2 Praktiske oppgaver

Resultatet fra regresjonsanalysen viser at det er få av de uavhengige variablene som har noe signifikant effekt på om de ansatte utfører praktiske oppgaver. Det er kun alder og kjønn som har en signifikant effekt. Jeg kan ikke forklare i hvilken grad en ansatt utfører praktiske oppgaver basert på *stilling*, da *stilling* ikke har signifikant effekt.

Alder har en positiv, men liten effekt. Det ville kanskje på forhånd være å forvente at det er de yngre ansatte som gjør mest praktiske oppgaver sammen med barna, men jeg fant at utførelsen av praktiske oppgaver øker med alder.

Kjønn derimot, viser seg å ha en relativt høy negativ effekt på arbeidsdeling av praktiske oppgaver. Det vil si at menn i mindre grad utfører disse oppgavene. Resultatet var noe overraskende, da indeksen innebærer aktiviteter som ballspill, frilek og musikk, og med en forutinntatt holdning antok jeg på forhånd at menn gjorde praktiske oppgaver i høyere grad. Det fremkom i krysstabellen (Tabell 14) at menn oppgir at de i mindre grad er involvert i arbeidsoppgavene ”Utføre praktisk arbeid sammen med barn (husarbeid, brødbaking, rydding, vasking osv)”, ”Lese for barna” og ”Lede formings, musikk- og dramaaktiviteter”. Funnet viser dermed at det er de ”huslige” oppgavene menn gjør i mindre grad enn kvinner. Dette sammenfaller med Løvgren (2013) sine foreløpige analyser av MAFAL-datamaterialet, hvor hun fant at kjønn hadde påvirkning på praktiske oppgaver. Jo flere menn som arbeider i barnehagen, jo oftere skifter de kvinnelige ansatte bleier på barna og de deltar sjeldnere i fysiske aktiviteter med barna. Løvgren (ibid.) pekte tidligere på antakelser om menn og kvinner og deres arbeid, og at det argumenteres for at barn trenger å bli eksponert for begge kjønn i barnehagen. Analysene viser at det heller kan se ut til at effekten av flere menn i barnehagen fører til en mer kjønnstradisjonell arbeidsdeling blant de ansatte. Dette kan tolkes i retning av at det eksisterer en kjønnstradisjonell arbeidsdeling i barnehagen.

Tabell 17: Krysstabell over kjønn og praktiske oppgaver

	Delta aktivt i frilek		Utføre praktisk arbeid sammen med barn (husarbeid, brødbaking, rydding, vasking osv).		Delta i fysiske aktiviteter (springe, ballspill, klatre osv).		Lese for barna		Lede formings-, musikk og dramaaktiviteter	
	Kvinne	Mann	Kvinne	Mann	Kvinne	Mann	Kvinne	Mann	Kvinne	Mann
1	0,0 %	0,0 %	0,9 %	0,8 %	0,6 %	1,5 %	0,2 %	2,3 %	1,2 %	2,3 %
2	2,0 %	0,8 %	10,7 %	19,5 %	8,6 %	2,3 %	4,0 %	11,3 %	5,2 %	16,5 %
3	13,6 %	15,0 %	27,4 %	32,3 %	27,0 %	12,8 %	18,7 %	33,1 %	19,9 %	30,8 %
4	24,6 %	30,8 %	27,8 %	28,6 %	33,3 %	36,1 %	28,7 %	35,3 %	31,0 %	32,3 %
5	59,8 %	53,4 %	33,1 %	18,8 %	30,5 %	47,4 %	48,4 %	18,0 %	42,7 %	18,0 %

Studien ga ingen signifikante funn for fordelingen av praktiske oppgaver mellom pedagogisk leder og assistenter. Jeg har allikevel presentert flere forhold som kan være med å belyse arbeidsdelingen av disse oppgavene. Barnehagearbeid er komplekst og innebærer mange praktiske gjøremål. I tillegg har jeg pekt på at det er færre ansatte på jobb samtidig før kl.08.30 og etter kl.15.30, da personalressursene må fordeles utover et langt tidsrom (Vassenden m.fl. 2011). Som Steinnes (2010) presiserer kommer førskolelæreren ut i et felt der allmennkunnskapen og den praktiske kunnskapen spiller en viktig rolle. Det anses igjen som nærliggende å henvise til Bernstein (2001) og hans beskrivelse av denne type kunnskap, som en horisontale diskurs; en uformell, autentisk hverdagsdiskurs som ikke har en overordnet systematikk for kunnskapsoverføring (ibid.). Det hevdes at pedagogikk er en praktisk vitenskap, i den forstand at pedagogikk for det første har et praktisk siktemål i form av handlinger knyttet til undervisning, opplæring eller oppdragelse (Kvernbekk 2001). Smeby (2011) presiserer at en lik arbeidsdeling av de praktiske oppgavene kan anses som et uttrykk for at alle oppgaver betraktes som like viktige med tanke på et helhetlig syn på omsorg, lek og læring (ibid.) Haug & Steinnes (2013) peker på at det er fornuftig å tro at pedagogisk leder med sin formelle utdanning har andre intensjoner bak sine handlinger enn assistenter, og at de vil utføre oppgavene på en annen måte. I dette perspektivet er pedagogisk leder forventet å opptre på en mer reflektert og profesjonell måte (ibid.). Denne studien kan ikke svare på i hvilken grad dette er tilfelle ut i fra datagrunnlaget.

5.3 Skifte bleier

Stilling har en signifikant negativ effekt, så det vil si at pedagogiske ledere skifter bleier i noe mindre grad enn assistenter. Forskjellen er liten, men det er en forskjell. At pedagogiske ledere oppgir at de bruker mindre del av tiden som på bleieskift enn assistentene, kan skyldes deltagelse i møtevirksomhet og andre lederoppgaver som pedagogisk leder gjør utenfor avdelingen. Men resultatet viser at uansett om de ansatte har utdanning eller ikke, så bruker de mye av arbeidstiden sin på bleieskift.

Hvilken aldersgruppe de ansatte jobber med ser som forventet ut til å ha mye og si for hvilke arbeidsoppgaver de utfører, og en slik forskjell var forventet å finne. Den store forskjellen ser ut til å gjelde de som jobber med aldersgruppen 3-5 år. Tabellen viser at de som jobber med

småbarn (B=0,318) skifter bleier noe oftere enn de som jobber med hele aldersspennet. De som jobber med store barn derimot, skifter bleier sjeldnere.

Tabell 18: *Krysstabell aldersgruppe mot skift bleier*

		Hvilken aldersgruppe jobber du vanligvis med?			
		Barn under 3 år	Barn 3-5 år	Barn 0-5 år	Ubesvart
Skifte bleier	1	0,1 %	9,8 %	1,1 %	2,5 %
	2	0,4 %	36,3 %	2,4 %	9,9 %
	3	0,8 %	18,7 %	7,9 %	9,9 %
	4	7,5 %	20,0 %	17,2 %	28,4 %
	5	91,1 %	25,2 %	71,4 %	49,4 %
Total		100 %	100 %	100 %	100 %

Hvor mange ansatte det er i barnehagen har en liten, men en positiv signifikant effekt. Det er i hovedsak småbarna i barnehagen som bruker bleier, og i følge bemanningsnormen skal det være flere voksne per barn på småbarnsavdelinger.

Et siste moment å ta med seg fra tabell 15 er kjønn, som har en negativ effekt. Funnet sammenfaller med Løvgrens (2013) analyser av MAFAL-materialet, hvor hun fant tendenser til en kjønnsdelt oppgaver. Korsvold (2005) har påpekt at kvinner har blir tilskrevet egenskaper til ulike tider innen denne form for barneomsorg, samt hva slags oppgaver kvinner blir *forventet* å ivareta innenfor dette arbeidsfeltet hvor førskolelæreryrket ble skapt. Med Korsvolds (2005) perspektiv på betydningen av kjønn i barnehagen, kan disse resultatene i likhet med praktiske oppgaver tolkes i retning av tendenser til kjønnsstradisjonell arbeidsdeling i barnehagen.

5.4 Av- og påkledning

Tabell 19: Krysstabell Aldergrupper mot Delta i av- og påkledning

		Hvilken aldersgruppe jobber du vanligvis med?			
		Barn under 3 år	Barn 3-5 år	Barn 0-5 år	Ubesvart
Delta i av og - påkledning	1	0,4 %	0,1 %	0,1 %	1,2 %
	2	0,1 %	0,2%	1,%	0,0%
	3	0,1%	1,3%	1,4%	1,2%
	4	3,5%	6,7%	4,5%	6,2%
	5	95,8%	91,7%	93,8%	91,4%
Total		100%	100%	100%	100%

Analysen viser at det å være pedagogisk leder har en negativ effekt, men med små utslag. Her er det svært lite variasjon, og det betyr at arbeidsoppgaven av- og påkledning er noe *alle* gjør uansett stilling (Se tabell 17). En av grunnene til at alle gjør dette, kan som nevnt ha sammenheng med den norske barnehagetradisjonen og ideologien om at barna helst skal være ute i frisk luft to ganger om dagen (Korsvold 2005). For at det skal kunne være mulig, må alle hjelpe til med av- og påkledning. Uansett alder har barn noe behov for tilsyn og oppfølging under påkledning, og det avhenger også av barnets utviklingsnivå.

Det fremkommer at antall førskolelærere i barnehagen har en liten negativ effekt. Det er imidlertid i så liten grad at det mest sannsynlig ikke har betydning i praksis, da variansen viser at det er noe alle gjør. Vassenden m.fl. (2011) hevder at pedagogiske ledere i større barnehager bruker mer tid på planlegging og organisering enn i de minste barnehagene (ibid.) Jeg fant i likhet at antall ansatte har en positiv effekt. Med hensyn til variansen har ingen av disse faktorene substansiell betydning, i praksis gjør både pedagogisk leder og assistenter dette i like stor grad.

5.5 Studiens forskningsspørsmål

5.5.1 Rekruttering

For å kunne analysere hvem det er som har valgt å utdanne seg til førskolelæreryrket, var det først ønskelig å ta et historisk blikk på yrkets historie. Som nevnt var de første førskolelærerne rekruttert fra de mer bemidlede lag av befolkningen (Greve 1995). Etter dette har det skjedd en gradvis bevegelse mot økt rekruttering fra lavere sosiale lag (Gulbrandsen 2005).

Det ble vist til i kapittel 2.5.2 at barnehagelærerinnene var en av de få kvinnelige yrkesgruppene som hadde utdanning (Greve 1995). Det unge yrket vokste frem i en velferdsstat med økende behov for barneomsorg, ettersom toinntektsfamilie ble mer og mer vanlig. Hele tiden har det vært mangel på førskolelærere, og det har vært et stort frafall fra yrket (Gulbrandsen 2005). Som Dæhlen & Svensson (2008) fremhever, er yrket et av de såkalte kvinnedominerte semi-profesjonene innen helsefagutdanningene og lærerutdanningene (ibid.). Kjønnsperspektivet kan være med på å sette et kritisk søkelys på viktige maktforhold som er knyttet til profesjonsdannelser. Definisjoner av hva kunnskap er og hvilken type kunnskap som skal anerkjennes som gyldig, er resultater av lange historiske prosesser (ibid.). At førskolelæreryrket innebærer arbeidsoppgaver som tradisjonelt er forbundet med hjem og familie, i et arbeidsfellesskap hvor majoriteten er uten utdanning, kan bidra til manglende rekruttering og kontinuitet i rekruttering fra lavere sosiale lag.

Utbyggingen av barnehagesektoren har lagt et press på myndighetene i etterspørselen av profesjonell arbeidskraft. Kan dette presset være årsaken til at kravene for å komme inn på studiet er på et slikt nivå at det sikrer nok søkere og fremtidige førskolelærere? Lave karakterkrav for inngang til et studie kan også illustrere et forsøk på å manipulere tilbudet av profesjonell arbeidskraft, i følge Torgersen (1972). Tilbudet kan påvirkes ved å senke kravene for tilgang til studiet (ibid.). Lave poengkrav til et studie kan være med på å opprettholde et yrkes tilsynelatende lave status. Det kan tolkes som et uttrykk for at det ikke er så ”attraktivt”. Rekruttering til profesjonene begrenses som sagt gjennom utdanningssystemet (Dæhlen & Svensson 2008).

Jeg inkluderte sosial bakgrunn som uavhengig variabel i regresjonsanalysen, for å se om den hadde noe effekt for arbeidsdelingen. Med utgangspunkt i spørsmål 29 (Figur 4), har jeg vist at sosial bakgrunn ikke har noen signifikant betydning for arbeidsdeling.

5.5.2 Profesjonell status

I kapittel 2.6 så jeg på to spørsmål fra en spørreundersøkelse om status og viktighet (Kanvas 2010). I spørsmål 1 ble respondentene spurt om hvor høy *status* de mener 16 ulike yrker i Norge har. Vi ser at de klassiske profesjonene skårer høyest. Dæhlen & Svensson (2008) pekte på at definisjoner av hva kunnskap er og hvilken type kunnskap som skal anerkjennes som gyldig, er resultater av lange historiske prosesser. Legeyrket kom på topp etterfulgt av advokat og arkitekt, som utpekt som eksempler på yrker med høy status (ibid.). Førskolelærer plasserer seg som nummer 12 av 16, rett under rørlegger og etterfulgt av hjelpepleier og bussjåfør, og viser seg å rangere lavt i statushierarkiet. Man kan i utgangspunktet gjøre seg mange ulike forstillinger om allmennhetens holdninger til yrket. Funnene fra Utdanningsforbundet (2012) viste at førskolelærerstudentene ble møtt med få eller ingen positive reaksjoner på sitt yrkesvalg. Samlet kan resultatene bekrefte at sosialt arbeid har problemer med sin profesjonelle status (Smeby 2011). Abbott (1988) pekte på at spørsmålet om profesjonalisering ikke bare omhandler yrkets abstrakte kunnskapsgrunnlag, men også hvordan denne anerkjennes av andre og igjen hvordan den henger sammen med kontroll over arbeidsoppgaver (ibid.). Førskolelæreryrkets kunnskapsgrunnlag kan betraktes som diffust i et arbeidsfelleskap med ufaglærte i majoritet og jobbrotasjon, i kombinasjon med tradisjonelle holdninger til barnehagens samfunnsoppdrag som barnetilsyn og dispensering fra utdanningskravet i tilfeller der det ikke er nok førskolelærere. I spørsmål 2 (Kanvas 2010) om plassering av viktighet for samfunnet, får førskolelærer som nevnt en betydelig høyere plassering enn ved spørsmålet om status. Yrket plasserer seg nokså høy sammen med yrker innen helsevesen og politi. Jeg tolker dette i retning av at yrket kan sies å være noe allmennheten anser som viktig for samfunnet, og oppfyller et behov foreldre har. Det betyr ikke det samme som anerkjennelse av deres kompetanse og kunnskap om barn. Tabellen viser også at førskolelærerne gir sitt eget yrke betydelig høyere grad av viktighet i forhold til resten av utvalget.

Som nevnt tidligere er det store forskjeller mellom typiske kvinneyrker og typiske mannsyrker, som igjen skyldes verdisettingen av profesjonelle ferdigheter eller kunnskaper ut

i fra om det er menn eller kvinner som utfører oppgavene (Dæhlen & Svensson 2008). Et yrke som er karakterisert som et kvinneyrke eller mannsyrke, endres sjelden yrkets verdisetting om kjønns sammensetningen skulle endres. Menns inngang og økning i barnehagesektoren ser dermed ikke ut til å kunne endre yrkets profesjonelle status.

Barnehagens mange praktiske gjøremål og omsorgsoppgaver har store likhetstrekk med det foreldrene og familier gjør hjemme, og gir barnehagen en "hjemmelig" karakter. Jansen (2011) mener at utydelighet blant yrkesrollene kan få konsekvenser for førskolelæreryrkets profesjonelle status, og svekke rekruttering til utdanningen.

Som presentert under kapittel 3.7.1, er et av Svendsens (2011) hovedfunn i analysene av MAFAL- datagrunnlaget at småbarnsavdeling gir lavest status blant de pedagogiske lederne. Avdelingstypen med høyest status er avdeling med hele aldersspennet (ibid.). Dette kan forstås i retning av det kan være kjent blant de pedagogiske lederne at småbarnsavdeling betyr mindre tid til lederoppgaver. Jeg viste tidligere til Gotvassli (2001) som pekte på oppfatninger om at arbeid med barn i førskolealder ikke anses som profesjonelt arbeid. Det kan være en indikasjon på at arbeid med de aller yngste gir lavere status innad i barnehagen.

Jeg har vist til ulike undersøkelser om syn på barnehagepersonalets utdanning, reaksjoner på førskolelæreres utdanningsvalg, status og viktighet. (Torgersen 1989, Utdanningsforbundet 2012, Kanvas 2010). Samlet viser undersøkelsene lite anerkjennelse av yrket. At førskolelærerne møter få eller ingen positive reaksjoner på sitt yrkesvalg (Utdanningsforbundet 2012) er også en tydelig indikasjon på lav status. Det er blitt vist at dette kan gå mot en endring, gjennom funn fra årets nasjonale barnehageundersøkelse av EPSI Norge (2013). Dstørste påvirkningen for foreldrenes tilfredshet er de ansattes kompetanse, det pedagogiske innholdet og aktivitetstilbudet i barnehagen (ibid.). I tidligere undersøkelser har trygghet og omsorg hatt størst påvirkning (Barne- og familiedepartementet 2005:51, Østrem m.fl. 2009). Dette kan ha sammenheng med det pågående politiske fokuset, som har skiftet fra satsing på full barnehagedekning til økt kvalitet og de ansattes kompetanses. At foreldrene stiller høyere krav til det pedagogiske innholdet og de ansattes kompetanse kan også være en indikasjon på større anerkjennelse av deres kunnskap og profesjonelle status enn tidligere.

5.5.3 Sammenheng mellom rekruttering og manglende utvikling mot profesjonell status

Som presentert innledningsvis hevder Torgersen (1972) at i et profesjonaliseringsspørsmål, så foreligger det et krav om å være den eneste kategori som har eksklusivt kunnskap om et bestemt felt. Der ligger selve avgrensingen av feltet. Det å trekke grenser for profesjonens ekspertkunnskap forutsetter kunnskap langt utover det som er vanlig allmennkunnskap (Torgersen 1972, Dahle 2008, Steinnes 2010). At pedagogiske ledere i tillegg til sine lederoppgaver utfører alle de praktiske arbeidsoppgavene sammen med assistentene, bryter med forutsetningene for en profesjonell situasjon (Torgersen 1972).

Jeg har også tidligere pekt på et annet forhold ved førskolelæreryrkets profesjonaliseringsproblematikk, nemlig manglende monopol på stillingen som pedagogisk leder. I følge tradisjonell profesjonsteori er bestemte funksjoner knyttet til bestemte stillinger i samfunnet, og det er personer med en bestemt utdanning som har monopol på disse stillingene (Torgersen 1972). Barnehagen står per i dag overfor en underproduksjon av profesjonell arbeidskraft, og vi har sett at assistenter og styrere gis dispensasjon fra utdanningskravet for stilling som pedagogisk leder eller styrer.

Det teoretiske rammeverket peker på at rekrutteringen til førskolelæreryrket har gått fra høyere sosiale lag til lavere sosiale lag. Med antagelsen om at gangen mot profesjonalisering er nært knyttet til sosial oppdrift, og at de profesjonelle yrkene utviser en høy sosial bakgrunn, (Torgersen 1972) har altså utviklingen gått i motsatt retning og utvikling. Rekrutteringen fra lavere sosiale lag og vanskelighetene med å rekruttere tilstrekkelig med førskolelærere, kan bidra til å gi yrket problemer med sin profesjonelle status. Manglende rekruttering kan være et tegn på at yrket ikke oppfattes som attraktivt, og profesjonaliseringstendensene svekkes.

6 Avslutning

I det avsluttende kapittelet vil jeg nå forsøke å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, gjennom å trekke frem studiens viktigste funn. Innledningsvis i denne studien begynte jeg med å problematisere førskolelæreryrket som profesjon.

Oppmerksomheten har vært rettet mot hvordan arbeidsoppgavene i barnehagen er fordelt mellom faglært og ufaglærte, og betydningen av førskolelærernes profesjonsutdanning. For å belyse dette nærmere har fokuset vært rettet mot hvem førskolelærerne er, og hvordan arbeidsdelingen påvirker førskolelæreryrkets profesjonelle status.

6.1 Har profesjonsutdanning noe betydning for fordeling av arbeidsoppgaver mellom assistenter og pedagogiske ledere i barnehagen?

Med denne studiens utgangspunkt i tradisjonell profesjonsteori, har et av kriteriene for at et yrke skal regnes som en profesjon vært at den har en helt spesiell kunnskap, som igjen skal gi rett og kontroll over spesifikke arbeidsoppgaver. Denne spesialistkunnskapen skiller dem fra ufaglærte og andre profesjonelle (Torgersen 1972). Med utgangspunkt i en slik definisjonen er profesjonalisering nært knyttet til arbeidsdeling. Barnehageloven gir førskolelæreren en slik legitim kontroll. Steinnes (2013) peker på at kunnskapsbasen må være tilstrekkelig abstrakt til at den skiller seg fra kunnskap andre har (ibid.) De teoretiske perspektivene jeg har lagt til grunn for å drøfte førskolelærernes kunnskapsgrunnlag, peker på at yrket er en semi-profesjon, og at semi-profesjonell yrkeskunnskap sjelden oppnår status som ekspertkunnskap, av den grunn at utdanningsløpet er kortere (Dahle 2008).

Oppsummert vil jeg si at selv om mine analyser av MAFAL-datamaterialet bekrefter tidligere funn om at pedagogisk leder er mer involvert i lederoppgaver enn assistenter, viser funnene samlet sett i likhet med de tidligere studiene av undersøkelsen, en relativt begrenset arbeidsdeling (Haug & Steinnes 2013, Steinnes 2010, Løvgren 2012, Smeby 2011). Det har vært sentralt i studien å fange opp betydningen av utdanning i et arbeidsfelleskap bestående av ufaglærte i flertall. Funnene i denne studien peker på at profesjonsutdanning *har betydning*

for arbeidsdelingen, men det kommer imidlertid til syne gjennom analysene at pedagogisk leder i størst grad utfører oppgaver som er knyttet til spesifikke pedagogiske tiltak som krever en spesialisert kompetanse, samt de typiske lederoppgavene som de er tillagt i kraft av deres stilling som pedagogisk leder. Jeg støtter meg til Smeby (2011) som poengterer at arbeidsdelingen med andre ord kan tolkes som et resultat av organisatoriske føringer, og at det igjen kan betraktes som et resultat av en organisatorisk profesjonalisme.

Gjennom regresjonsanalysen viste jeg at pedagogiske ledere i noe mindre grad er involvert i praktiske omsorgsoppgaver. I forklaringen av disse resultatene har jeg hatt flere ulike tilnærminger. En har vært at det kan være et uttrykk for at såkalte ”urene” oppgaver og rutinearbeid blir delegert bort av de med profesjonsutdanning (Abbott 1988). Resultatene viste imidlertid at pedagogisk leder tar del i disse arbeidsoppgavene til en viss grad. Min tilnærming til dette resultatet har vært at det kan være en konsekvens av den etablerte strukturelle organiseringen i barnehagen, der kombinasjonen av lange åpningstider, lav bemanning og ufaglærte i flertall kan tvinge fram en begrenset arbeidsdeling. For at de barnehageansatte skal klare å utføre de oppgavene som er forventet, ser det ut til at en begrenset arbeidsdeling er en nødvendighet.

I følge Smeby (2011) kan den svake arbeidsdelingen uttrykke at alle oppgaver betraktes som like viktige med tanke på et helhetlig syn på omsorg, lek og læring (ibid.). Det som da er interessant er hvilken verdi de ansatte tilegger de hverdagslige omsorgsrutinene i barnehagen. Omsorgsoppgaver som bleieskift og av- og påklledning er viktige pedagogiske aktiviteter, som gir en god anledning til observasjon og samspill med enkeltbarn (Smeby 2011). Om disse blir utført i ro, er det mye pedagogikk og læring i nettopp hverdagslige rutiner. Hvordan personalet kan gjøre disse oppgavene til gode læringssituasjoner og uformell læring i den pedagogiske virksomheten, er tema for videre forskning. Smeby (2011) peker på at i et slikt perspektiv er det viktig for pedagogiske ledere å nettopp være involvert i de fleste arbeidsoppgaver og aktiviteter.

Løkken (1992) hevder at store deler av arbeidstiden i barnehagen består av praktiske og rutinepregede arbeidsoppgaver, og mine funn viser nettopp det. Barna skal ha mat, frisk luft, rene bleier, tørre klær og omsorg. Det betyr at med dagens bemanningsnorm og en hektisk barnehagehverdag, så blir det sannsynligvis lite tid til fag og planlagt pedagogisk arbeid. Det hersker et stort politisk fokus på at det er behov for flere faglærte og et økt kompetansebehov i barnehagen, for å sikre kvalitet i barnehagetilbudet (NOU 2010, KD St. Meld. Nr. 41 2008-

09). Med lav bemanning og små barnehager så kan det tyde på at det uansett ikke vil være så mye tid til mer pedagogiske aktiviteter. Med få ansatte må hverdagen organiseres slik at alle må gjøre alle oppgaver, uavhengig av stilling, slik jeg viste til i kapittel 2.4.1 om jobbrotasjon, for at dagen skal gå opp. I tillegg er det færre ansatte på jobb samtidig, da personalressursene må fordeles utover et langt tidsrom (Vassenden m.fl. 2011). For at det skal være tid til så mye mer utover de praktiske oppgavene er det avhengig av nok voksne.

Et annet moment er ordningen om dispensasjon fra utdanningskravet ved mangel på kvalifisert personale til stilling som pedagogisk leder. Som jeg pekte på innledningsvis, så vil en vellykket profesjonalisering manifestere seg som en profesjon ved en streng arbeidsdeling i en organisasjon. Som presentert i teorikapittelet bygger denne studien på en profesjonsteoretisk forståelse av hva en profesjon er, med vekt på relasjon mellom yrker og en spesiell utdanning; vi har en profesjon hvor en bestemt langvarig utdanning erverves av personer som er orientert mot oppnåelse av bestemte yrker, som i følge sosiale normer ikke kan oppfylles av andre enn de med denne utdannelsen (Torgersen 1972).

Enkelte hevder at fordeling av praktiske arbeidsoppgaver blir organisert ut fra vaktssystemet snarere enn formell kompetanse og utdanning i barnehagen, og ut i fra vektleggingen av likhet som sentral verdi blant ansatte i barnehagen (Løkken 1992, Aasen 2000, Bae 1996, Gotvassli 2001, Nørregård-Nielsen 2006, Børhaug & Lotsberg 2010, Olsen 2007, Steinnes 2010, Haug & Steinnes 2013). Jeg har vist at det er forskjeller mellom pedagogiske ledere og assistenter, noe som betyr at arbeidsdelingen til dels tar hensyn til utdanning. Studien underbygger samtidig tidligere forskningsfunn om en begrenset arbeidsdeling i barnehagen (Haug & Steinnes 2013, Løvgren 2013, Smeby 2011, Løkken 1992 og Nørregård-Nielsen 2006). Øie-utvalget (NOU 2012) påpekte at det er sentralt at det er full bemanning hele dagen. Det begrunnes med at det blant annet er da pedagogisk leder har mulighet for kontakt med foreldrene, noe som er en av deres viktigste oppgaver.

Innledningsvis i oppgaven presenterte jeg en allegori for å illustrere arbeidsdelingen mellom de ansatte i barnehagen, med et moteksempel fra en arbeidsplass med klare profesjonsbaserte arbeidsinndelinger; et fly. Kapteinen og styrmann har begge med sin utdanning og ekspertkunnskap som flygere monopol på sine stillinger. Hvis ikke de kommer på jobb en dag, så kan ikke flyvertinnen overta plassen til flykapteinen med dispensasjon fra utdanningskravet. Det hadde ikke vært forsvarlig, uansett hvor mye erfaring kabinpersonalet har med fly generelt. At kapteinen og styrmannen skal gjøre praktiske oppgaver i kabinen i

tillegg til å styre flyet, blir nærmest komisk å forestille seg. I barnehagen utfører førskolelærer lederoppgaver i tillegg til de praktiske oppgavene, det er verken uvanelig eller utenkelig. Uten førskolelærer eller styrer til stede i barnehagen, så er det slik tar en assistent over ledelsen.

Endelig kan resultatene være en indikasjon på at begrenset arbeidsdeling er en organisatorisk nødvendighet med hensyn til omsorgsrutiner i barnehagen, men at pedagogisk leders profesjonsutdanning har betydning for lederoppgavene knyttet til pedagogiske oppfølging og foreldrekontakt. Arbeidsdelingen ser ut til å være i samsvar med barnehagens etablerte idealer og tradisjoner. Sett i lys av studiens profesjonsteoretiske rammeverk, har førskolelæreryrket fortsatt en vei å gå mot en større betydning av profesjonsutdanning i arbeidsdelingen. Om profesjonsutdanningen skal ha enda større betydning, vil det være førskolelærerens oppgave å tydeliggjøre denne i sitt arbeid. Det er denne kompetansen som kan legitimere kravet om flere førskolelærere i barnehagen (Steinnes 2010).

6.1.1 Hvordan påvirker arbeidsdelingen førskolelærerens profesjonelle status?

I teorikapittelet (2) ble det fremhevet at spørsmålet om profesjonalisering av førskolelæreryrket ikke bare gjelder anerkjennelse yrkesgruppens kunnskapsgrunnlag, men også hvordan den knyttes til kontroll over arbeidsoppgaver (Abbott 1988, Torgersen 1972). Funnene i studien og tidligere forskning viser som tidligere nevnt at arbeidsdelingen i barnehagen hovedsakelig er begrenset. Hvor streng en arbeidsdeling på en arbeidsplass er, er som nevnt et uttrykk for hvor hvorvidt yrket er en profesjon (Torgersen 1972). Et yrke må sies å være en profesjon når en langvarig, bestemt og formell utdanning erverves av personer som tar sikte på å oppnå bestemte yrker, som i følge normer ikke kan fylles av andre personer enn de med denne utdannelsen (ibid.). Denne spesialistkunnskapen gir rett til å utføre spesifikke oppgaver samtidig som denne kunnskapen skiller dem fra ufaglærte og andre profesjonelle. Profesjonalisering er dermed uløselig knyttet til *arbeidsdeling*.

At assistenter og pedagogiske ledere gjør mange av de samme oppgavene, og at ansatte uten profesjonsutdanning kan tre inn i en førskolelærerstilling, kan reflektere et syn på det førskolelærere gjør i barnehagen som mindre viktig. Det kan ha sammenheng med et mer

tradisjonelt syn på barnehagen som barnepass og barnetilsyn, og ikke slik barnehagens rolle blir uttrykket politisk i dag. Ut i fra dette perspektivet kan det være et problem for førskolelæreryrket, nettopp fordi det kan se ut til at det eksisterer en allmenn oppfatning av yrkets kunnskapsgrunnlag som commonsensisk om barn og oppdragelse (Kvernbekk 2001, Steinnes 2010).

Grunnen til at sosialt arbeid har hatt problemer med sin profesjonelle status, har sammenheng med at de har hatt problemer med å stå over en bestemt kognitiv basis (ibid.) Dette henger sammen med førskolelæreryrkets kunnskapsgrunnlag, som var tema i kapittel 2.3. Gotvassli (2001) peker på den samme problemstillingen og hevder som nevnt tidligere at arbeid med barn i førskolealder ikke anses som profesjonelt arbeid (ibid.). Barnehagen og førskolelæreryrket er en arbeidsplass og en utdanning som representerer en videreføring av kvinners tidligere tradisjonelle oppgaver i hjemmet (Steinnes 2013).

Som vist trekker Øie-utvalget (2012) frem kompetanseutvikling som avgjørende for å styrke både barnehagen som pedagogisk institusjon og de ansattes yrkesstatus, og vil legge fram en ny og helhetlig kompetansestrategi for perioden 2014-2020 for alle ansatte i barnehagene (ibid.). Jeg har vist til politiske holdninger som knytter førskolelærerens profesjonsutdanning og pedagogtetthet som viktige faktorer for kvaliteten på innholdet i barnehagen (NOU 2012, KD St.Meld. 41 2012-13, KD St.Meld. 24 2008-09) Barnehagen er nå ansett som første steg i vårt utdanningssystem. Denne uttrykte politiske holdningen til barnehagen sitt oppdrag, samfunnsrolle og de ansattes kompetanse kan påvirke på førskolelæreryrkets profesjonelle status. Denne studien har vist at slike politiske holdninger kan bidra til å styrke førskolelærerens profesjonelle status.

I det teoretiske rammeverket kommer det til uttrykk at likhetsnormen bidrar til en begrenset arbeidsdeling i barnehagen. Er vektleggingen av likhet et sosialpedagogisk onde for profesjonsutdanningens betydning? En vellykket profesjonalisering vil manifestere seg som en profesjon ved en streng arbeidsdeling i en organisasjon. Sett i lys av studiens profesjonsteoretiske rammeverk, har førskolelæreryrket fortsatt en vei å gå mot en fullendt profesjonalisering og profesjonell status. Gjennom å vise til tidligere undersøkelser av allmennhetens syn på barnehageansattes utdanningsnivå, status, viktighet og reaksjoner på yrkesvalg, har jeg tolket det dit hen at arbeidsdelingen påvirker yrkets profesjonelle status negativt.

6.1.2 Hvem er det som rekrutteres til yrket?

I presentasjonen av oppgavens teoretiske rammeverk tok jeg et historisk blikk på førskolelæreryrket. Jeg har vist at det har skjedd en endret sosial rekruttering til yrket, fra den øvre middelklassen på begynnelsen av 1900-tallet til deretter gradvis økt rekruttering fra lavere sosiale lag (Gulbrandsen 2005, Korsvold 2005). Yngre førskolelærere i dag er i økende grad rekruttert fra hjem fra lavere sosial klasse (Gulbrandsen 2009). Førskolelærere utgjør en relativt ung arbeidskraft, med en medianalder på 34 år i 2003 og 36 år i 2007 (ibid.).

Gulbrandsen (2013) fremhever at førskolelærere som begynner å jobbe i barnehage blir oftere værende i yrket sitt i dag enn tidligere. Før 2002 var det mange førskolelærere som sluttet i barnehagene for å jobbe andre steder. Fortsatt jobber bare litt mer enn halvparten av de som har førskolelærerutdanning i barnehage, men de som velger å arbeide i barnehage blir i større grad værende. Det er også flere nyutdannede førskolelærere som begynner å jobbe i barnehage (ibid.). Gulbrandsen (2013) peker på at førskolelærerne er en mer stabil arbeidskraft enn tidligere. Hva som gjør barnehagen til en mer attraktiv arbeidsplass enn før er usikkert, men det kan ha sammenheng med den store veksten i sektoren. Gulbrandsen trekker også frem det politiske trykket som har vært på barnehagene de siste årene som en del av forklaringen, som kan ha gjort flere oppmerksomme på det arbeidet som gjøres i barnehagen (ibid.).

6.1.3 Hva er sammenhengen mellom rekruttering og manglende utvikling mot profesjonell status?

Jeg vist har det skjedd en endret rekruttering til yrket, fra høyere sosiale lag til lavere sosiale lag. Som beskrevet hevder Torgersen (1972) at gangen mot profesjonalisering er nært knyttet til sosial oppdrift. Jeg har også vist at det er en stor mangel på førskolelærere, lave krav for å komme inn på studiet og at ufaglærte fyller de 6000 ledige stillingene som pedagogisk leder i mangel på nok med utdanning. Jeg tolker dette som at yrket oppfattes som mindre attraktivt, og bidrar til den manglende rekrutteringen og utviklingen mot profesjonell status.

Det er blitt vist til at for at et yrke skal oppfattes som en profesjon, må yrkets kunnskapsgrunnlag være tilstrekkelig abstrakt. I NOKUTs (2010) evaluering av

førskolelærerutdanningen ble det konkludert med at utdanningen må bli mer forskningsbasert, og på lenger sikt forlenges fra tre til fem år (ibid.). Det kan være med på å underbygge og forsterke førskolelæreryrkets profesjonalisering og utvikling mot profesjonell status.

6.1.4 Implikasjoner

Jeg har trukket frem et metodisk poeng gjennom å peke på at pedagogene er overrepresentert i det empiriske materialet, da det er slik assistentene utgjør den største gruppen i barnehagen. Det vil si at det egentlig burde ha vært dobbelt så mange assistenter med for å styrke utvalget. Det kan også tenkes at styrerne distribuerte spørreskjemaene til de mest kompetente assistentene. Disse betraktningene kan igjen ha ført til at de to gruppene ser likere ut i svarene sine enn de egentlig er, og dette kan være med på å produsere funnene mine. Kanskje de egentlig er mer ulike? Utvalget som er foretatt innad i hver enkelt barnehage kan dermed se ut til å ha en svakhet ved representativheten, dersom det er slik at styrer ikke har gjort tilfeldig utvalg av assistenter, men derimot har plukket ut de assistentene de anser for å være mest kompetente. At sosial bakgrunn ikke hadde noen effekt på arbeidsdelingen kan også skyldes at jeg ikke har klart å måle sosial bakgrunn optimalt.

6.1.5 Oppsummering

Funnene i denne studien peker på at det er pedagogisk leder som gjør lederoppgaver. Samtidig viser det seg at de i tillegg gjør like mye av de praktiske arbeidsoppgavene som assistentene. At de med utdanning gjør akkurat det samme som de ufaglærte i barnehagen, i tillegg til andre oppgaver, kan få yrket til å fremstå som mindre attraktivt, som igjen tolkes som en mulig medvirkende årsak til den manglende rekrutteringen. På en annen side inngår de praktiske oppgavene naturlig i arbeidet med barn i et omsorgsyрке. Det er ikke til å unngå. Det ville være unaturlig om de med utdanning *ikke* var involvert i disse oppgavene sammen med barna. Når det er sagt, ser det imidlertid ut til at pedagogisk leder må ha veldig liten tid til å utføre samt planlegge det som inngår i lederoppgavene, som omfatter foreldresamtaler, foreldrekontakt, gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak og samlingsstund eller barnemøte.

Sett i lys av den kvalitetssatsingen som nå pågår, hvor det er nettopp de ansattes kompetanse som blir satt som mål og forutsetning for kvaliteten i barnehagen, krevers det at pedagogiske ledere må gis mer tid til lederoppgaver og bruk av sin kompetanse i det daglige arbeidet med barna. Pedagogiske ledere må posisjonere seg i barnehagen med å tydeliggjøre sin utdanning og kompetanse i større grad (Steinnes 2013). Det kan bidra til økt profesjonaliseringen av yrket. Profesjonalisering kan forsterke yrkets status, som igjen kan gi økt rekruttering og status. Fremfor å undergrave sin kunnskap som Steinnes (2013) hevder at strukturelle faktorer som jobbrotasjon og likhetsnorm kan ha bidratt til, vil det være hensiktsmessig for profesjonaliseringen å tydeliggjøre kunnskapen for at den skal bli anerkjent.

Jeg har pekt på flere ulike utfordringer førskolelæreryrket står overfor i profesjonaliseringen av yrket i et arbeidsfelt med ufaglærte i majoritet og etablerte tradisjoner om at alle er like uansett utdanning. Forholdene jeg har pekt på kan være tegn på en motsetning mellom hvordan profesjonelle er forventet å jobbe for og oppnå formulerte mål¹² og barnehagens karakter (Haug & Steinnes 2013). Barnehagehverdagen består hovedsakelig av rasjonelle og praktisk arbeid, med omsorg og tilsyn som hovedoppgaver.

6.1.6 Veien videre

Denne studiens resultater kan tyde på at profesjonsutdanning har fått større betydning i barnehagen enn tidligere. Allikevel ser vi at det praktiseres en relativt flat struktur og organisering av de praktiske arbeidsoppgavene, som konsekvens av et arbeidslag med ufaglærte i majoritet. I det teoretiske rammeverket kom det til uttrykk at vektleggingen av en likhetsnorm i barnehagen bidrar til den flate strukturen. Jeg har gjennom studien vist til at et statusløft for førskolelærerens fremheves som et middel i rekrutteringen til yrket, for å oppnå full pedagogtetthet i barnehagene. Det kan kreve en endring av den etablerte organisasjonsstrukturen, og vektleggingen av likhet er kanskje et sosialpedagogisk onde for profesjonsutdanningens betydning, på veien mot profesjonalisering. Aasen (2009) peker på at ledelse i barnehagen hittil i stor grad har vært å administrere jobbrotasjonen. Førskolelærerne må frigjøre seg fra handlingstvungen som den tradisjonelle organisasjonsstrukturen skaper (ibid.). Bae (1996) presiserer at oppfatningen om at alle skal være i stand til å gjøre alt uansett formelle kvalifikasjoner kan være et uttrykk for en tradisjon for å trivialisere og en

¹² Rammeplan for barnehager, årsplan for barnehagen og avdelingen.

undergraving av det pedagogiske innholdet i barnehagen (ibid.). En konsekvens av en videreførelse av denne tradisjonen kan føre til at førskolelæreryrkets profesjonelle legitimitet forsvinner.

MAFAL- undersøkelsen har ikke hatt fokus på å måle kvaliteten på utførelsen de ulike arbeidsoppgavene. Den sier derfor ikke noe om det at pedagogiske ledere utfører omsorgsrutiner i like stor grad som assistenter. Går dette ut over kvaliteten på lederoppgavene? Jeg har også vist til at yrkets kunnskapsgrunnlag er lite anerkjent, og at det kan se ut til at betydningen av profesjonsutdanningen forsvinner i alt det praktiske arbeidet. Kan yrket bli en profesjon? Dette vil være gjenstand for videre forskning.

Styrerne er også en del av personalet med pedagogisk utdanning. I følge barnehagelovens § 17 (2005) skal barnehagen skal ha en forsvarlig pedagogisk og administrativ ledelse, med en daglig leder som har utdanning som førskolelærer eller annen høyskoleutdanning som gir barnefaglig og pedagogisk kompetanse (ibid.). Jeg har bevisst utelatt de fra studien, da dataene ikke sier noe om hva de gjør. De har kun fått spørsmål som går på barnehagens organisering. Til videre forskning kunne det ha vært interessant å se på hva styrerne gjør i forhold til resten av de ansatte i barnehagen, særlig i de mindre barnehagene.

Det er verdt å presisere at Øie-utvalgets (NOU 2012) forslag om regulering av både grunnbemanningen og den pedagogiske bemanningen, samt forslag om å fjerne adgangen til å innvilge varig dispensasjon fra utdanningskravet for styrer og pedagogisk leder, kan være viktige bidrag for å styrke betydningen av profesjonsutdanning i barnehagen. Disse faktorene ses også i sammenheng med rekrutteringen til førskolelæreryrket og som et grep for å styrke førskolelæreryrkets profesjonelle status i tiden fremover. Det oppstartede forskningsprosjektet GoBaN (2013) vil som det første i sitt slag kunne gi svar på om de ansattes kompetanse har betydning for kvaliteten i norske barnehager og barnas utvikling, og sammenheng mellom faktorer som struktur og organisering. En grundig forskning på barnehagefeltet kan bane vei for betydningen av utdanning i barnehagen. På den måten kan forskningsbasert kunnskap gi muligheter for utvikling og profesjonalisering av førskolelæreryrket.

Litteraturliste

- Aasen, W. (2000). *Organisasjonsstrukturer og bruk av pedagogisk leders kompetanse : er jobbrotasjon hensiktsmessig i dagens barnehager?* (Vol. 15(2000) nr 2, pp. S. 82-89). Oslo: Pedagogisk forum.
- Aasen, W. (2009). *Basebarnehager innebærer nye lederutfordringer*. Hentet fra: http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Forste%20steg/Fs_nr%204-09/Fs_4_09_basebarnehager.pdf
- Abbott, A. (1988). *The system of professions; An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bakken, P. (2013). *Institusjonell dynamikk i høyere utdanning og fagskolesektoren*. NOKUT. Hentet fra: http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Kunnskapsbasen/Rapporter/UA%202013/Bakken_P%C3%A51_Institusjonell_dynamikk_i_h%C3%B8yere_utdanning_og_fagskolesektoren_2013_4.pdf
- Barne- og familiedepartementet (2005). *Klar, ferdig, gå. Tyngre satsing på de små*. Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren. BFD. Mars 2005
- Barnehageloven* (Lov om barnehager) (2005). Sist endret : LOV-2013-06-21-99 fra 01.08.2013. Hentet fra: <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Befring, Edvard. (2004). *Research Methods, Ethics and Statistics*. Oslo, Unipub – Oslo Academic Press
- Bernstein, B. (2001). *Pedagogikk, diskurs og magt*. Red. L. Choulirake & M. Bayer. København: akademisk forlag.

- Bjerkestrand m.fl. (2007). *Førskolelæreren i den nye barnehagen : fag og politikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørnestad, E og Samuelsson, I. P. (red). (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år? En forskningsoversikt*. Oslo: HiOA Rapport 2012 nr 9.
- Børhaug, K. & Lotsberg, D.Ø. (2010). *Barnehageledelse i endring*. Nordisk barnehageforskning 2010. Vol.3 s.79-94.
- Børhaug m.fl. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dahle, R. (2008). *Profesjon og kjønn*. I: Molander, A. og Terum, L. (red.): *Profesjonsstudier*, 2008. Universitetsforlaget.
- Dæhlen, M. og Svensson, L. (2008) *Profesjon, klasse og kjønn*. I: Molander, A. og Terum, L. (red.): *Profesjonsstudier*, 2008. Universitetsforlaget.
- EPSI (2013). *Norske foreldre minst fornøyde*. Barnehage.no.
<http://www.barnehage.no/no/Nyheter/2013/November/Norske-foreldre-minst-fornoyde/>
- Farstad, G.R. & Stefansen, K. (2010). *Barnhageforeldre i klasseperspektiv*. Barnehagefolk 4. 2010. Hentet fra: http://www.nova.no/asset/4458/1/4458_1.pdf
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS : (and sex and drugs and rock 'n' roll)*. - 3rd ed. (First edition published 2000). Published Los Angeles, [Calif.] ; London : SAGE 2009.
- Fröbel, F. (1980). *Småbørnspædagogik : udvalgte arbejder*. København: Nyt Nordisk Forlag.
- GoBaN. (2013). *Gode barnehager for barn i Norge*. Hentet fra: <http://blogg.hioa.no/betterprovision/>

- Gotvassli, K. -Å. (2001): *Et kompetent barnehagepersonale. Om personal og kompetanseutvikling i barnehagen*. Høyskoleforlaget
- Gotvassli, K.-Å. (2010). *Førskolelærere som styrere – utvikling av lederidentitet*. I: Løkensgard m.fl. (red)(2010). *Ny som lærer – sjansespill og samspill*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Gottvasli, K.-Å. (2013). *Boka om ledelse i banehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Greve, A. (1995). *Førskolelærernes historie : på vei mot en yrkesidentitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008). *Profesjon og kunnskap*. I: Molander, A. og Terum, L. (red.): *Profesjonsstudier*, 2008. Universitetsforlaget.
- Gulbrandsen, L. (2005). *Data og statistikk i barnehagesektoren*. Vedlegg 3. NOVA. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/red/2005/0028/ddd/pdfv/241905-vedlegg3statistikk.pdf>
- Gulbrandsen, L. (2005). *Mangel på førskolelærere – et evig tilbakevendende problem*. I: *Søkelys på arbeidsmarkedet 1/2005*, årgang 22. Institutt for samfunnsforskning.
- Gulbrandsen, L. (2009). *Førskolelærere og barnehageansatte*. Oslo: NOVA.
- Gulbrandsen, L., Winsvold, A. (2009): *Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. Rapport nr. 2/09, NOVA – Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Gulbrandsen, L., Eliassen, E. (2012). *Kvalitet i barnehager. Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012*. NOVA Rapport 1/2013.
- Gulbrandsen, L. (2013). *Intervju: Et blikk på barnehagen og de ansatte*. I: Utdanningsspeilet (2013). *Norske barnehager i tall 2013*. Utdanningsdirektoratet.

- Haug, P., Steinnes, G. S. (2013). *Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten*. Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning. Retrived from <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/400/587>
- HIOVOLDA (2008-2011). *Meistring av førskulelærarrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspreg MAFAL*. Hentet fra: <http://www.hivolda.no/mafal>
- Jansen, T.T. (2011). *Å kunne møte det uforberedte i det forberedte*. Første steg nr 4 2011.
- KANVAS. (2010). *Spørreundersøkelse i samarbeid med Norstat, "Status og viktighet"*.
- King, N, & Horrocks, C. (2010). *Interviews in Qualitative Research*. London: Sage
- Kleven, T. A. (2002). I: Lund, T. (red). *Innføring i forskningsmetodologi*.
- Korsvold, T. (1995). *For alle barn. Barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Korsvold, T. (1998). *Profesjonalisert barndom. Stalige intensjoner og kvinnelig praksis på barnehagens arena 1945-1990*. Norsk senter for barneforskning. Trondheim: NTNU.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Forskrift om midlertidig og varig dispensasjon og unntak fra utdanningskravet for styrer og pedagogisk leder*. Hentet fra: <http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2005-12-16-1508>
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Forskrift om pedagogisk bemanning*. <http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2005-12-16-1507>.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *St.Meld. nr. 41. Kvalitet i barnehagen*. [Stortingsmelding].
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo. (Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 1. mars 2006 med hjemmel i lov 17. juni 2005

nr. 64 om barnehager (barnehageloven) § 2 syvende ledd. Endret ved forskrift 10 jan 2011 nr. 51).

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Styrker sammenheng mellom barnehage og opplæring*. Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/artikler-om-barnehage/styrker-sammenhengen-mellom-barnehage-og.html?id=636243>.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Veileder om kravene til pedagogisk bemanning i barnehageloven med forskrifter*. http://www.udir.no/Upload/barnehage/Veilederen_pedagogisk_bemanning_barnehagen_15082011.pdf?epslanguage=no

Kunnskapsdepartementet. (2012a). *Ny rammeplan for barnehagelærerutdanning*. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2012/ny-rammeplan-for-barnehagelarerutdanning.html?id=684111>.

Kunnskapsdepartementet. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Retrived from <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/td-20120604-0475-0.html#3> (Hentet 19.09.13).

Kunnskapsdepartementet. (2012b). *Pedagogisk bemanning i barnehagen*.

Kunnskapsdepartementet. (2012-2013). *St.Meld. nr. 24. Framtidens barnehage*. [Stortingsmelding].

Kvællø, Ø. (2010). *Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen* (Vol. 1). Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvernbekk, T. (red)(2001). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lund, T. (red). (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.

Løkensgard m.fl. (red)(2010). *Ny som lærer – sjansespill og samspill*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Løkken, G. (1992). *Yrkesrollene i barnehagen : YR i BH : undersøkelser med vekt på å klargjøre forholdet mellom førskolelærerrollen og assistentrollen i barnehagen*. Trondheim: [Dronning Mauds minne, Høgskole for førskolelærerutdanning].

Løvgren, M. (2013). Hentet fra: *Tilstanden til den norske barnehagen*. <http://www.hioa.no/Aktuelle-saker/Tilstanden-til-den-norske-barnehagen>

Løvgren, M. (2012) *I barnehagene er alle like? Om arbeidsdeling blant ansatte i norske barnehager*. I: Aamotsbakken, B. (red.). (2012). *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Molander, A. og Terum, L. (red.): *Profesjonsstudier*, 2008. Universitetsforlaget.

NOKUT (2010). *Evalueringsrapport av førskolelærerutdanning i Norge 2010*.
<http://www.nokut.no/no/Fakta-og-statistikk/NOKUTs-publikasjoner/Programevaluering/Forskolelærerutdanning/>

Nordby, K. J. (2011, 24.11.11). *Vil fjerne fagene i ny førskolelærerutdanning*, Aftenposten.
Hentet fra: http://www.aftenposten.no/jobb/Vil-fjerne-fagene-i-ny-forskolelærerutdanning-6705509.html#.UYeG_oWx70A

NOU 2010:8 (2010). *Med forskertrang og lekelyst*. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn. Kunnskapsdepartementet

NOU 2012:1 (2012). *Til barnas beste*. Ny lovgivning for barnehagene. Kunnskapsdepartementet

Nørregård-Nielsen, E. (2006). *Pædagoger i skyggen : om børnehavepædagogers kamp for faglig anerkendelse*. Odense: Syddansk universitetsforlag.

- Olsen, B. (2007). *Pædagogik, pædagogmedhjelpere og pædagoger : arbeidsdelinger og opdragelsespraksis i daginstitutionen*. Viborg: PUC.
- Pettersvold, M. m.fl. (2006). *Førskolelæreren*. Oslo: Pedagogisk forum.
- PRAKSISFOU. (2012). *Funn i praksis. Ny kunnskap om barnehagen. Praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning*
- Riksrevisjonen. (2008-2009). *Riksrevisjonens undersøkelse av styring og forvaltning av barnehagetjenestene*. Dokument nr. 3:13 (2008-2009) Hentet fra:
<http://www.riksrevisjonen.no/SiteCollectionDocuments/Dokumentbasen/Dokument3/2008-2009/Sammendrag/Sammendrag%203%2013%202008%202009.PDF>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode, 3. Utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smeby, J.-C. (2011). *Profesjonalisering av førskolelæreryrket? Arbetsmarknad & Arbetsliv*. (årg 17, nr 4).
- Solli, A. (2011). *Å kunne møte det uforberedte i det forberedte. Første steg* (Nr 4).
- Steinnes, G. S. (2010). *Frå utdannig til yrke: Førskolelæreren som profesjonell aktør*. I: Løkensgard m.fl. (red)(2010). *Ny som lærer – sjansespill og samspill*. Trondheim: Tapir Akademiske forlag.
- Steinnes, G. S. (2013). *Fra assistent til nyutdanna førskulelærer*. Tidsskriftet *FOU i praksis*, 7(1). S.43-60.
- Svendsen, M. (2011). *"Itte no knussel": Je tek dom alle!"*. En kvantitativ studie av noen oppfatninger om egen profesjon og profesjonsutøvelse hos pedagogiske ledere på ulike alderssammensatte avdelinger. Høgskolen i Oslo og Akershus, avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier, Master i barnehagepedagogikk. Hentet fra:
https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/1326/2/Svendsen_Magne.pdf

- Tollefsrud, M. (2013). *Rekordmange menn til barnehagene*. Hentet fra: [http://www.barnehage.no/no/Nyheter/2013/September/Rekordmange-menn-til-barnehagene/7\(1\)](http://www.barnehage.no/no/Nyheter/2013/September/Rekordmange-menn-til-barnehagene/7(1)).
- Torgersen, U. (1972). *Profesjonssosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Torgersen, U. (1989). *Velferdsstatens barn. En konferanserapport*. Institutt for samfunnsforskning.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Statistisknotat 04. Pedagogiske ledere i barnehagen: Hvor mange barnehager oppfyller pedagognormen?* Hentet fra: http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Statistikknotater/Statistikknotat_13_4.pdf?eplanguage=no.
- Utdanningsforbundet. (2012). *Hvordan få førskolelærere til å bli i barnehagene og hvordan bringe reservestyrken tilbake?* Nettadresse!
- Utdanningsforbundet. (2013). Faktaark 12/2013: *Foreløpige nøkkeltall for barnehagen 2012*.
- Utdanningsspeilet (2013). *Tall og analyse av barnehager og grunnsopplæring i Norge*. Hentet fra: http://www.udir.no/Upload/Rapporter/Utdanningsspeilet_2013/US2013.pdf?eplanguage=no
- Vassenden, A. (et al)(2011). *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerens betydning for kvalitet*. Rapport IRIS. (bind-/heftenr. 2011/029). Stavanger : International Research Institute of Stavanger.
- Østrem m. fl. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Høgskolen i Vestfold. Barnehagesenteret.

Vedlegg 1: Spørreskjema MAFAL styrer



SPØRRESKJEMA TIL STYRER/DAGLIG LEDER

Dette skjema skal leses maskinelt,
det må derfor ikke brettes.

Bruk blå/ svart penn

ID-nummer

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Kryss settes slik: ☒

Ikke skriv i felt merket:

Ikke slik: ☐

Eliminere slik: ☐

Kode

--	--	--	--

Tallene skal se slik ut:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

1 Hvor mange barn er det i barnehagen?

Fyll inn antall barn i rubrikkene. Sett 0 hvis "ingen" (ett siffer i hver rute).

Antall barn født i 2006 eller senere?

--	--	--

barn

Antall barn født i 2005 eller før?

--	--	--

barn

Antall barn totalt?

--	--	--

barn

2 Er barnehagen privat eller kommunal?

☐ Kommunalt eid

☐ Privat eid

Dersom barnehagen er privat, er eier:

☐ Meninghet/trossamfunn

☐ Pedagogisk/ideologisk organisasjon

☐ Foreldreiet

☐ Bedrift

☐ Enkelperson

Annet, noter: _____

Kode

--	--	--	--	--	--

3 Har styrer førskolelærerutdanning?

Merk: Sett ett kryss

☐ Førskolelærerutdanning

☐ Annen godkjent pedagogisk utdanning

☐ Nei

4 Hvor mange pedagogiske ledere er det i barnehagen?

Merk: Ett siffer i hver rute

Antall

--	--

5 Hvor mange pedagog 2 er det i barnehagen?

Merk: Ett siffer i hver rute

Antall

--	--

6 Hvor mange av de ansatte i barnehagen, inkludert styrer, har førskolelærerutdanning?

Merk: Ett siffer i hver rute

Antall

--	--

7 Hvor mange dispensasjoner fra kravet om godkjent førskolelærerutdanning er det i barnehagen?

Merk: Ett siffer i hver rute

Antall

--	--

8 Hvor mange assistenter/fagarbeidere er det i barnehagen?

Merk: Ett siffer i hver rute

Antall

--	--



tns gallup



9 Hvor mange av de ansatte i barnehagen er menn?

Merk: Ett siffer i hver rute

Antall

--	--

10 Hvor mange ansatte er det i barnehagen totalt?

Merk: Ett siffer i hver rute

Antall

--	--

11 Hvor mange årsverk utføres av de ansatte i barnehagen?

Merk: Ett siffer i hver rute

Antall

--	--

12a Er barnehagen avdelingsfri?

Merk: Sett ett kryss

☐ Ja

☐ Nei

12b Hvis nei, hvor mange avdelinger?

Merk: Ett siffer i hver rute

Antall

--	--

13 Foregår det øvingsopplæring for førskolelærerstudenter i din barnehage?

Merk: Sett ett kryss

☐ Ja

☐ Nei

14 Har barnehagen en plan for den enkelte ansattes utvikling?

Merk: Sett ett kryss

☐ Ja

☐ Nei

Takk for hjelpen!



Vedlegg 2: Spørreskjema MAFAL pedagogiske ledere



SPØRRESKJEMA TIL PEDAGOGISKE LEDERE

Dette skjema skal leses maskinelt,
det må derfor ikke brettes.

Bruk blå/ svart penn

ID-nummer

--

Kryss settes slik: ☒

Ikke skriv i felt merket:

Ikke slik: ☐

Eliminere slik: ☐

Kode

--	--	--

Tallene skal se slik ut:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

1 Hvor mange år har du vært ansatt i denne barnehagen?

Oppgi antall år (ett siffer i hver rute).

--	--

 År

2 Hvor mange år har du jobbet i barnehage?

Oppgi antall år (ett siffer i hver rute).

--	--

 År

3 Hvor mange år har du hatt en annen type jobb med barn tidligere?

Oppgi antall år (ett siffer i hver rute).

--	--

 År

4 Hva er din stillingsprosent?

Oppgi i hele prosent (ett siffer i hver rute).

--	--	--

 %

5a Om du tenker to år frem i tid, tror du at du da vil arbeide i...

Merk: Sett ett kryss

- ☐ Barnehage
☐ Skole
☐ Annet

5b Er du øvingslærer for førskolelærerstudenter dette året?

Merk: Sett ett kryss

- ☐ Ja
☐ Nei

6 Ditt arbeid i barnehagen:

Er noen av funksjonene nedenfor lagt til stillingen din?

Merk: Sett ett kryss

- ☐ Pedagogisk leder
☐ Pedagog 2
☐ Styre
☐ Annet

7a Hvilken aldersgruppe jobber du vanligvis med?

Dersom du jobber like mye med alle aldersgruppene, kryss av i kategorien barn 0-5 år. Merk: Sett ett kryss

- ☐ Barn under 3 år
☐ Barn 3-5 år
☐ Barn 0-5 år

7b Hvilken aldersgruppe ønsker du primært å jobbe med?

Dersom du ikke har noen klare ønsker, kryss av i kategorien barn 0-5 år. Merk: Sett ett kryss

- ☐ Barn under 3 år
☐ Barn 3-5 år
☐ Barn 0-5 år

8 I hvilken grad er du involvert i følgende arbeidsoppgaver i jobben din?

Hvis du er usikker, velg det alternativet som du synes passer best. Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	Aldri 1	2	3	4	Ofte 5
Lede femårsklubb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lede samlingsstund eller barnemøte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delta aktivt i frilek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lede formings-, musikk- og dramaaktiviteter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lese for barna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utføre praktisk arbeid sammen med barn (husarbeid, brødbaking, rydding, vasking osv).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delta i fysiske aktiviteter (springe, ballspill, klatre osv).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skifte bleier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lære barna tall og bokstaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ta opp vanskelige eller følsomme temaer med et barns foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjennomføre foreldresamtaler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delta i av- og påkledning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ha ansvar for gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9 Omtrent hvor mange prosent av stillingen din bruker du vanligvis på...
Skriv inn cirka andel i rubrikkene. Pass på at de summeres til 100 prosent. Ett siffer i hver rute

Administrasjon og ledelse (inkludert møtevirksomhet)?	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	%
Arbeid direkte med barn?	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	%
Praktisk arbeid uten barn?	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	%
Annet?	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	%
SUM: 1 0 0 %				

10 Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn om ditt arbeid?

Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	Helt uenig 0	1	2	3	4	Helt enig 5
Jeg er i stand til å etablere gode samarbeidsforhold med foreldrene til barna i barnehagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg synes det er vanskelig å samarbeide med foreldre/foresatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er sikker på at mine kunnskaper om foreldresamarbeid er tilstrekkelige for å få til et godt samarbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg oppfatter at foreldre har tillit til at jeg gir god omsorg til barna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er sikker på at jeg gir god omsorg til barna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er dyktig i arbeid med barn under 3 år	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er sikker på at jeg har de nødvendige pedagogiske ferdighetene for å arbeide i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er sikker på at mine kunnskaper er tilstrekkelige for arbeidet med barna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er trygg på at barna vil lære av meg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har tilstrekkelige kunnskaper i rammeplanens fagområder for innhold i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg mestrer å legge til rette rammeplanens fagområder for barna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg vet nøyaktig hva som forventes av meg i jobben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg opplever at jeg får brukt kompetansen min i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



11 Her er noen spørsmål om hvordan du opplever din faglige kompetanse.

Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	Slett ikke 0	1	2	3	4	I meget stor grad 5
Hvor trygg er du i din yrkesrolle?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor god er din teoretiske forståelse?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor godt mestrer du de metodiske sidene av arbeidet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor dyktig er du til å arbeide målrettet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12 I hvor stor grad legger du vekt på disse områdene i det praktiske arbeidet med barna i barnehagen?

Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	I liten grad 1	2	3	4	I stor grad 5
Omsorg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppdragelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sosial kompetanse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Språklig kompetanse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barnehagen som kulturarena	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barnehagens verdigrunnlag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barns medvirkning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inkluderende fellesskap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunikasjon, språk og tekst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kropp, bevegelse og helse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kunst, kultur og kreativitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Natur, miljø og teknikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etikk, religion og filosofi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nærmiljø og samfunn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Antall, rom og form	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dokumentasjon som grunnlag for refleksjon og læring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13 Fagkunnskaper, praktiske ferdigheter, verdier/holdninger og personlige evner kan alle sies å være viktige kompetanseområder når en jobber i barnehage. Hvor viktig mener du hvert av disse områdene er for å gjøre en god jobb i barnehagen?

Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	Ikke viktig i det hele tatt 1	2	3	4	Svært viktig 5	Vet ikke
Fagkunnskaper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praktiske ferdigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verdier og holdninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personlige evner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

T

T

14 I hvilken grad opplever du at du har følgende former for kompetanse?

Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	I meget stor grad				Ikke i det hele tatt
	1	2	3	4	5
Bred, generell kunnskap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yrkesspesifikk kunnskap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kunnskap om planlegging og organisering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Innsikt i regler og bestemmelser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evne til kritisk refleksjon og vurdering av eget arbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kreativitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evne til å arbeide under press	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praktiske ferdigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evne til å jobbe selvstendig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samarbeidsevner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evne til å ta initiativ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muntlig kommunikasjonsevne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skriftlig kommunikasjonsevne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Toleranse, evne til å verdsette ulike synspunkter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lederevne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evne til å ta ansvar og fatte beslutninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etisk vurderingsevne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evne til innlevelse i andre menneskers situasjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kunnskap om veiledning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15 Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?

Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	Helt uenig				Helt enig	
	1	2	3	4	5	Vet ikke
Jeg får veiledning fra noen i barnehagen på mitt arbeid med barna.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg får veiledning fra noen utenfor barnehagen (PPT, høyskoler osv.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg får veiledning på hvordan jeg gjennomfører voksenstyrte aktiviteter med barna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har tilstrekkelig tid til å veilede assistenter og andre ansatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg får systematisk opplæring for å kunne videreutvikle meg som førskolelærer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg mottar ofte gode råd fra assistenter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg får for lite opplæring i arbeidet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg spør gjerne kolleger om tips eller råd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan stole på at mine kolleger vil hjelpe meg dersom jeg har behov for det.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L



4

625741

L

16 I hvilken grad vil du si deg enig eller uenig i følgende påstander om førskolelæreryrket og ditt forhold til det?

Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	Helt enig 1	2	3	4	Helt uenig 5	Vet ikke
Jeg leser regelmessig fagblader eller tidsskrifter rettet mot førskolelærere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For meg er det en helt opplagt sak at jeg skal være medlem i en organisasjon som arbeider for førskolelærernes profesjonsinteresser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er stolt over å kunne fortelle andre at jeg er førskolelærer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er viktig at førskolelærerne støtter opp om yrkesorganisasjonene sine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan ikke tenke meg noe annet yrke enn å arbeide som førskolelærer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dersom jeg skulle gjøre yrkesvalget om igjen, ville jeg ikke satse på å bli førskolelærer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler liten tilknytning til førskolelæreryrket.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17 Omtrent hvor gammel mener du et barn vanligvis bør være før det begynner i barnehage?

Merk: Sett ett kryss.

6 måneder	9 måneder	12 måneder	Halvannet år	2 år	3 år	Eldre/aldri
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18 Hvor lenge mener du barn vanligvis bør være i barnehage per dag?

Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	Ikke i det hele tatt	Under 4 timer	4-6 timer	6-8 timer	8 timer eller mer
Under 3 år:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Over 3 år:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19 Under nevnes noen arbeidsoppgaver som kan utføres i barnehagen. Synes du disse passer best for assistenter, for ansatte med førskolelærerutdanning eller like godt for begge?

Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	Passer best for assistenter	Passer litt bedre for assistenter	Passer begge like godt	Passer litt bedre for førskolelærere	Passer best for førskolelærere
Lede femårsklubb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lede samlingsstund eller barnemøte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delta aktivt i frilek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lede formings-, musikk- og dramaaktiviteter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lese for barna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utføre praktisk arbeid sammen med barn (husarbeid, brødbaking, rydding, vasking o.s.v.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delta i fysiske aktiviteter (springe, ballspill, klatre osv).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skifte bleier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lære barna tall og bokstaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ta opp vanskelige eller følsomme temaer med et barns foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjennomføre foreldresamtaler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delta i av- og påklledning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ha ansvar for gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20 Under nevnes igjen noen arbeidsoppgaver som kan utføres i barnehagen. Synes du disse passer best for menn, for kvinner eller like godt for begge?

Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	Passer best for kvinner	Passer litt bedre for kvinner	Passer begge like godt	Passer litt bedre for menn	Passer best for menn
Kontakt med foreldre gjennom hente- og bringesituasjonen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Veilede/støtte barn i konfliktsituasjoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utføre praktisk arbeid sammen med barn (husarbeid, brødbaking, rydding, vasking o.s.v.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utføre praktisk arbeid uten barn (forberede måltider, rydde etter måltid osv.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delta i fysiske aktiviteter (springe, ballspill, klatre osv.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skifte bleier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trøste barn som gråter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lære barna tall og bokstaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ta opp vanskelige eller følsomme temaer med et barns foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjennomføre foreldresamtaler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21 I hvilken grad bruker du revidert rammeplan (R-06) i ditt daglige arbeid med barna?

Merk: Kun ett kryss mulig

- ☐ Bruker ikke
- ☐ Bruker i liten grad
- ☐ Bruker i noen grad
- ☐ Bruker i stor grad
- ☐ Kjenner ikke til.

22 Har du deltatt på kurs i forbindelse med innføring av revidert rammeplan?

Merk: Kun ett kryss mulig

- ☐ Ja
- ☐ Nei

23 I hvilken grad bruker du temaheftene som følger med Rammeplanen?

Merk: Sett ett kryss på hver linje.

Temahefte om:	Bruker ikke	Bruker i liten grad	Bruker i noen grad	Bruker i stor grad	Kjenner ikke til
Barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Antall, rom og form i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barns medvirkning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samisk kultur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De minste barna i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
IKT i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Språklig og kulturelt mangfold	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Natur og miljø	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Menn i barnehagen, om å rekruttere og beholde menn i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Likestilling i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24 I hvilken grad er du enig eller uenig i følgende påstander?

Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	Helt uenig 1	2	3	4	Helt enig 5	Vet ikke
Innføring av revidert rammeplan har medført endringer i barnehagens pedagogiske praksis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Temaheftene i tilknytning til rammeplanen har medført endringer i barnehagens pedagogiske praksis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg opplever at det har blitt mer fokus på læringsaspektet i barnehagen som følge av innføring av revidert rammeplan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rammeplanen er tilpasset barn under tre år	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Noen bakgrunnsopplysninger:

25 Jeg er...

Merk: Kun ett kryss mulig

- ☐ Kvinne
☐ Mann

25 Jeg er født i...

Oppgi fødselsår – 4 siffer. Merk: Ett siffer i hver rute.

--	--	--	--

27a Hva slags pedagogisk utdanning har du?

Merk: Sett ett kryss. Sett kryss ved den utdanningen som best beskriver din utdanningsbakgrunn:

- ☐ Ingen pedagogisk utdanning
☐ Førskolelærerutdanning
☐ Annen pedagogisk utdanning
☐ Fagarbeider-utdanning

☐ Annet - Spesifiser: _____

Kode

--	--	--	--	--	--

27b Hvis førskolelærerutdanning: Hvilket årstall avsluttet du utdanningen som førskolelærer?

Merk: Ett siffer i hver rute.

--	--	--	--

28a Har du tatt noen form for tilleggstudanning etter fullført førskolelærerutdanning?

Merk: Sett ett kryss

- ☐ Ja → Hvis ja, gå til **28b**
☐ Nei

28b Hva slags utdanning?

Kode

--	--	--	--	--	--

28c Hvor mange studiepoeng?

--	--	--	--

(1 semester = 30 studiepoeng = 10 vekttall.)

29 Hva er (var) din mors og din fars høyeste utdanningsnivå?

Merk: Sett ett kryss på hver kolonne.

	Mor	Far
Grunnskolenivå (inkludert folkeskole, framhaldsskole)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realskole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ett – eller toårig yrkesfaglig videregående skole eller yrkesskole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Treårig videregående skole eller gymnas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Høgskole/ universitetsutdanning lavere grad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Høgskole/ universitetsutdanning høyere grad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vet ikke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Utdanning som ikke lar seg plassere ovenfor, i så fall hva:

Mor: _____

Far: _____

30 Har du selv barn?

Merk: Kun ett kryss mulig

- ☐ Ja
☐ Nei

31 Har du annen erfaring med barn? (korleder, speiderleder, fotballtrener, musikk lærer o.l)

Merk: Kun ett kryss mulig

- ☐ Ja
☐ Nei

Vedlegg 3: Undersøkelse fra KANVAS

Undersøkelse

Metode: CAWI – nettbaserte intervjuer

Leverandør: Norstat

Utvalg: Et landsrepresentativt utvalg av **500** personer i alderen 18-65 år, og **400** barnehageansatte førskolelærere.

Spørsmålsomfang – skisse til spørreskjema:

1. Tradisjonelt sett har ulike yrker ulik status i samfunnet. Jobber med høy status er ofte forbundet med høyere prestisje enn jobber med lav status. På en skala fra 1 til 10, der 1 er svært lav status, og 10+ er svært høy status, hvor høy status vil du si at følgende yrker har i Norge i dag? ROTER ALTERNATIVENE
 - a. Advokat
 - b. lege
 - c. lærer
 - d. sykepleier
 - e. bussjåfør
 - f. renholder
 - g. ingeniør
 - h. bankansatt
 - i. politi
 - j. førskolelærer
 - k. hjelpepleier
 - l. eiendomsmegler
 - m. butikkansatt
 - n. snekker
 - o. rørlegger
 - p. arkitekt.

2. På en skala fra 1 til 10, der 1 er svært lite viktig og 10 er svært viktig, i hvilken grad vil du si at de følgende yrkene er viktige for samfunnet vårt?

- a. Advokat
- b. lege
- c. lærer
- d. sykepleier
- e. bussjåfør
- f. renholder
- g. ingeniør
- h. bankansatt
- i. politi
- j. førskolelærer
- k. hjelpepleier
- l. eiendomsmegler
- m. butikkansatt
- n. snekker
- o. rørlegger
- p. arkitekt.

3. Nedenfor er det satt opp en rekke utsagn om norske barnehager, som vi ønsker at du skal ta stilling til. I hvilken grad er du enig eller uenig i følgende utsagn? Bruk en skala fra 1 til 7, der 1 er helt uenig og 7 er helt enig.

- a. Det er viktig for Norge at vi får full barnehagedekning for alle barn som ønsker det
- b. Barnehager er viktige for barns utvikling
- c. Alle som ønsker kan jobbe i barnehage
- d. Når ungdom skal ta seg et hvileår, er barnehage et bra arbeidssted
- e. Å jobbe i barnehage krever evne til å planlegge, organisere, gjennomføre og evaluere

- f. Private barnehager gjør en bedre jobb enn offentlige barnehager
 - g. Offentlige barnehager gjør en bedre jobb enn private barnehager
 - h. Barnehageansatte i Norge gjør stort sett en bra jobb
 - i. Ansatte i barnehager i Norge har en akseptabel lønn
 - j. Bruk av ufaglært arbeidskraft i norske barnehager er et problem
 - k. Barnehageplasser burde vært billigere
 - l. Barnehageplasser burde vært dyrere
 - m. Politikerne prioriterer barnehager
 - n. Vi har full barnehagedekning i Norge i dag
 - o. Totalt sett er barnehagetilbudet bedre i dag enn for 20 år siden
 - p. Barnehagetilbudet utvikler seg i en positiv retning
 - q. Barnehagetilbudet gjør at barna er godt rustet til å møte samfunnet utenfor barnehagen
 - r. Barnets sosiale kompetanse er en konsekvens av barnehagens planlagte pedagogiske arbeid
 - s. Det burde vært flere menn som jobbet i barnehagene
 - t. Det burde være flere med høyere utdanning (høyskole/universitet) som jobbet i barnehage
 - u. I barnehagene er det generelt for mye lek og for lite læring
 - v. Foreldre overlater for mye av ansvaret for barns utvikling til barnehage og skole
4. Hva tror du en gjennomsnittlig årslønn til en førskolelærer var i 2010? Skriv inn beløpet i hele kroner.
5. Hva synes du en førskolelærer bør tjene? Skriv inn årslønn i hele kroner.
6. **TIL BEFOLKNINGEN:** Nedenfor er det listet opp en rekke arbeidsoppgaver som en førskolelærer gjennomfører i løpet av en arbeidsdag. Nå ønsker vi at du skal krysse av for hvilke oppgaver du TROR førskolelærere bruker mest tid på, nest mest tid på og tredje mest tid på i løpet av en vanlig arbeidsdag. **ROTERT ALTERNATIVENE**
- TIL BARNEHAGEANSATTE:** Nedenfor er det listet opp en rekke arbeidsoppgaver du som førskolelærer gjennomfører i løpet av en arbeidsdag. Nå ønsker vi at du

skal krysse av for hvilke oppgaver du selv BRUKER MEST TID PÅ i løpet av en vanlig arbeidsdag. Kryss av for hva du bruker mest tid på, nest mest tid på og tredje mest tid på i løpet av en vanlig arbeidsdag. RØTER ALTERNATIVE

- a. Leke med barna
- b. Skifte bleier
- c. Trøste barn som har slått seg/er lei seg
- d. Synge for og med barna
- e. Vaske og rydde etter barna
- f. Planlegge og legge til rette for lek og aktiviteter for/med barna
- g. Observasjon og refleksjon rundt barn i grupper og det enkelte barn
- h. Pedagogisk dokumentasjon
- i. Tilrettelegging for barn med spesielle behov
- j. Gå turer i barnehagens nærområde
- k. Lage mat til barna
- l. Papirarbeid og administrasjon
- m. Kontakt med foreldre

7. Hvilke arbeidsoppgaver mener du er de viktigste en førskolelærer BØR GJENNOMFØRE i løpet av arbeidsdagen sin. Sett maks fem kryss

- a. Leke med barna
- b. Skifte bleier
- c. Trøste barn som har slått seg/er lei seg
- d. Synge for og med barna
- e. Vaske og rydde etter barna
- f. Planlegge og legge til rette for lek og aktiviteter for/med barna
- g. Observasjon og refleksjon rundt barn i grupper og det enkelte barn
- h. Pedagogisk dokumentasjon
- i. Tilrettelegging for barn med spesielle behov
- j. Gå turer i barnehagens nærområde

- k. Lage mat til barna
 - l. Papirarbeid og administrasjon
 - m. Kontakt med foreldre
8. Kun **XX%** av de ansatte i barnehagene er menn. Hva tror du er de viktigste årsakene til at ikke flere menn velger å jobbe i barnehager? Flere kryss mulig.
- a. For lav status
 - b. For lav lønn
 - c. Få muligheter for videre karriereutvikling
 - d. Barnehageyrker er "feminint"
 - e. Kvinnedominert arbeidsmiljø i barnehagene
 - f. Menn er ikke like opptatt av barn som kvinner
 - g. Annet: Skriv inn!
9. Nedenfor står en del av ansvarsområdene til Kunnskapsdepartementet, som i dag blir ledet av Kristin Halvorsen. Tenk deg at du hadde vært minister for en dag, og at du dermed ansvarlig for å prioritere statens innsats innenfor disse områdene. Hvilke av områdene hadde du prioritert mer, og hvilke områder hadde du prioritert mindre enn i dag? Alternativer: prioritert i mindre grad, som i dag, prioritert i større grad.
- a. Barnehager
 - b. Fagskolene
 - c. Forskning
 - d. Grunnskolen
 - e. Høyere utdanning
 - f. Internasjonalt samarbeid om utdanning og forskning
 - g. Kulturskolene
 - h. Etterutdanning
 - i. Videregående opplæring

10. **IKKE TIL BARNEHAGEANSATTE** Har du selv vurdert å ta utdanning som førskolelærer?
- a. Hvis nei – hvorfor ikke?
 - b. Hvis ja – jobber du i barnehage i dag?
 - c. Hva måtte til for at du skulle valgt å ta utdanning som førskolelærer?
11. Har du selv barn som går i barnehage eller har du hatt barnehagebarn de siste fem årene?
- a. Ja → gå videre
 - b. Nei → avslutt/bakgrunnsspørsmål

IKKE TIL BARNEHAGEANSATTE Til de som har eller har hatt barn i barnehage de siste fem årene

12. Her ønsker vi å vite din opplevelse av norske barnehager som forelder. Dersom du har flere barn som har gått i barnehage de siste fem årene, ber vi deg tenke på det yngste barnet du har hatt i barnehage. Vi ber deg benytte en skala fra 1 til 7, er 1 er i svært liten grad og 7 er i svært stor grad.
- a. Hvor fornøyd var du med barnehagen ditt barn gikk på?
 - b. I hvilken grad opplevde du at din barnehage gjorde barnet ditt forberedt til å begynne på skolen?
 - c. I hvilken grad opplevde du som forelder at du var orientert og oppdatert om utviklingsmålene for ditt barn?
 - d. I hvilken grad opplevde du at de ansatte i barnehagen ga ditt barn kunnskap og læring?
13. Er det noe du skulle ønske at ditt barn fikk mer av under barnehagetiden? SKRIV INN
14. Går/gikk ditt barn i en privat eller kommunal barnehage?
- a. Privat
 - b. Kommunal
 - c. Vet ikke

TIL ALLE Bakgrunnsspørsmål Kjønn, alder, bosted, hva ville du ha valgt hvis det var stortingsvalg i morgen, antall hjemmeboende barn, inntekt.

Vedlegg 4: Torgersen, 1989. Tabeller opinionskrav til barnehagepersonalets utdanningsnivå

Tabell 1. Andelen som synes at utdanning for førskolelærere er "svært viktig for en del kategorier. Prosent.

Alder	Under 45 år	58
	Over 45 år	55
Utdanning	Lav	41
	Middels	60
	Høy	71
Kjønn	Menn	43
	Kvinner	58
Barns alder	Førskolebarn	68
	Skolebarn	61
Barnetilsyn	Barnehage	35
	Ikke barnehage	43

Prosentueringen er foretatt på basis av den delen av utvalget som er 25-64 år, med unntak av "barns alder" hvor alle barneforeldre er med, og "barnetilsyn" hvor prosentgrunnlaget er foreldre av førskolebarn.

Tabell 2. Andelen som synes at utdanning for førskolelærere er "svært viktig" etter egen utdanning og alder. Prosent.

Utdanning	Alder						Total
	15-24	24-34	35-44	45-54	55-64	65-	
Lav	41	52	44	39	40	42	41
Middels	46	56	53	37	46	49	50
Høy	55	71	75	65	65	75	63

Tabell 3. Andelen som synes at utdanning for førskolelærere er "svært viktig" etter egen utdanning, alder og kjønn. Prosent.

	15-24	25-34	35-44	Alder			Total
				45-54	55-64	65-	
Lav utd.:							
Menn	37	53	50	36	33	33	38
Kvinner	47	50	36	27	49	49	44
Middels:							
Menn	35	49	46	24	42	48	42
Kvinner	56	62	59	47	51	35	56
Høy:							
Menn	(17)	56	64	(50)	(50)	(75)	58
Kvinner	91	92	91	88	88	75	91

Hvor prosentbasis er under 20 er prosentene satt i klammer.

Vedlegg 5: Alternativ regresjonsanalyse der 99 er fjernet fra variabelen antall ansatte.

Skifte bleier			t	Sig.
	B	Std. Error		
Konstant	4,810	,140	34,367	,000
Sosial bakgrunn	-,050	,055	-,899	,369
Prosent førskolelærere	-,002	,002	-1,064	,288
Mannsprosent	,003	,003	,965	,335
Småbarn mot Hele aldersspennet	,332	,059	5,599	,000
Storebarn mot Hele aldersspennet	-1,323	,055	-24,083	,000
Alder	-,002	,002	-,778	,437
Hvor mange ansatte er det i barnehagen totalt?	,001	,003	,392	,695
Stilling	-,261	,046	-5,606	,000
Kjønn	-,302	,111	-2,727	,006

Praktiske oppgaver			t	S i g .
	B	Std. Error		
Konstant	19,229	,459	41,904	,000
Sosial bakgrunn	,096	,181	,533	,594
Prosent førskolelærere	,007	,006	1,142	,253
Mannsprosent	,006	,008	,715	,474
Småbarn mot Hele aldersspennet	-,101	,194	-,520	,603
Storebarn mot Hele aldersspennet	-,162	,180	-,899	,369
Alder	,018	,008	2,426	,015
Hvor mange ansatte er det i barnehagen totalt?	,013	,010	1,332	,183
Stilling	-,059	,152	-,389	,698
Kjønn	-1,073	,364	-2,952	,003

Lederoppgaver			t	Sig.
	B	Std. Error		
Konstant	8,975	,405	22,188	,000
Sosial bakgrunn	,104	,159	,652	,515
Prosent førskolelærere	,008	,006	1,326	,185
Mannsprosent	-,005	,007	-,683	,494
Småbarn mot Hele aldersspennet	-,700	,171	-4,085	,000
Storebarn mot Hele aldersspennet	,202	,159	1,272	,204
Alder	,030	,007	4,457	,000
Hvor mange ansatte er det i barnehagen totalt?	,032	,009	3,595	,000
Stilling	5,872	,134	43,720	,000
Kjønn	-,156	,321	-,485	,627

Delta i av- og påkledning	Unstandardized Coefficients		t	Sig.
	B	Std. Error		
Konstant	5,002	,053	94,470	0,000
Sosial bakgrunn	-,013	,021	-,619	,536
Prosent førskolelærere	-,002	,001	-2,300	,022
Mannsprosent	7,551E-05	,001	,077	,939
Småbarn mot Hele aldersspennet	,015	,022	,659	,510
Storebarn mot Hele aldersspennet	-,011	,021	-,510	,610
Alder	,000	,001	-,529	,597
Hvor mange ansatte er det i barnehagen totalt?	,002	,001	2,081	,038
Stilling	-,086	,018	-4,874	,000
Kjønn	-,032	,042	-,754	,451